

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

**Prožívání životní naplněnosti a existenciálního zakotvení v kontextu  
vybraných osobnostních rysů u budoucích učitelů**

Disertační práce v oboru Pedagogika

Autor:

*Mgr. Miroslava Jirásková*

Olomouc 2019

Doktorský studijní program Pedagogika

## ***Anotace:***

Téma disertační práce se zabývá prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení vysokoškolského studenta, budoucího učitele, v kontextu vybraných osobnostních rysů, reprezentovanou v celkovém skóre Logo-testu na škále od vysoké úrovně životní smysluplnosti až po existenciální frustraci. Úroveň subjektivního prožívání smysluplnosti vlastního života, ať už je vědomě v centru pozornosti jedince nebo tvoří stálé pozadí jeho duševního života, tvoří základ integrity jeho osobnosti a duševního zdraví. Co se týče vybraných osobnostních faktorů, metoda, kterou jsme použili ke zjištění těch podle současných personologů nejpodstatnějších, je česká verze NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková, 2011) podle NEO Five-Factor Inventory (McCrae, Costy, 1996).

V první části disertační práce je zařazen stručný nástin záměrů a východisek disertační práce. Tato část zahrnuje pohled na osobnost učitele jako podstatné téma pedagogiky, které obsahuje pět podkapitol týkajících se osobnosti, vybraných osobnostních rysů budoucích učitelů, kterými se pak zabýváme podrobněji v praktické výzkumné části; kapitoly učitel, osobnost učitele a také kapitoly týkající se etických aspektů osobnosti učitele.

Další kapitola teoretické části práce se věnuje tématu smysl v životě člověka; ta obsahuje tři podkapitoly, které téma rámcově vymezují ve filosofickém, psychologickém a pedagogickém pojetí. Tyto podkapitoly obsahují také informace o současném výzkumu k danému tématu smyslu vlastního života v České republice, včetně mezinárodního přesahu.

Třetí kapitola disertace je věnována popisu specifík psychického vývoje v období adolescence a rané dospělosti. Vysokoškolští studenti denního studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci tvořící výzkumný soubor jsou ve věku 19 až 27 let.

Druhá, praktická část disertační práce, pak obsahuje teoretická východiska a design vlastního výzkumu, vymezení cíle práce, výzkumné otázky a hypotézy. Kapitola zabývající se metodikou zahrnuje seznámení s výzkumným souborem

a použitými psychodiagnostickými metodami, další součástí jsou dokumentované výsledky vlastního zkoumání, vyjádření k platnosti hypotéz a snaha o interpretaci zjištěných skutečností v kontextu zodpovězení výzkumných otázek.

Výše uvedené výsledky nám poskytují cenné informace o vazbě vybraných osobnostních charakteristik a míře prožívané naplněnosti vlastního života našich respondentů. Práci uzavírá diskuse, závěr a souhrn, použitá literatura a příslušné přílohy.

***Klíčová slova:*** Osobnost, učitel, smysl v životě, existenciální frustrace, osobnostní rysy, vysokoškolští studenti

### ***Annotation:***

The topic of this dissertation is experiencing the life-fulfillment and existential anchoring of university students – teachers to-be – in context of selected personality traits, represented in total score of Logo-test on the scale from high level of life meaningfulness to existential frustration. The level of subjective experiencing of life's meaningfulness is the basis of the personality and psychological health's integration whether it is intentionally in the centre of the individual's attention or whether it stays in the background of their psychological life. Considering the selected personality factors, the method used to discover the most important ones is the Czech version of NEO Five-Factor Inventory (Hřebíčková, 2011) as originally NEO Five-Factor Inventory McCrae, Costy (1996).

In the first part the aims and grounds of this dissertation are briefly outlined. The view of the teacher's personality as the substantial topic of pedagogy with 5 subparts about personality and selected personality traits of teachers to-be, which are dealt with in more detail in the research part. Furthermore, chapters teacher, teacher's personality and chapters considering the ethical aspects of teachers' personality are stated in this first part.

Other chapter deals with the topic of the sense of a person's life; this includes 3 subchapters which loosely define the topic in the philosophical, psychological and pedagogical context. In these subchapters, information is provided about the current research of the given topic of the sense of life in the Czech Republic and the digression abroad is also included.

Third chapter of this dissertation focuses on the description of the specifics of psychological development in adolescence and early adulthood. University students of daily studies on Palacký University in Olomouc, who took part in the research, are in the age ranging from 19 to 27.

The second part of this dissertation contains theoretical grounds and the research design, aim of this dissertation, research questions and hypotheses. The chapter focused on methodology provides information about the research group and the psycho-diagnostic methods used; also the research results, commentary on the hypotheses and interpretation of the findings in context of the research questions is given.

The above-mentioned results provide valuable information about the relation between some personality characteristics and the degree of experienced life fulfillment of our respondents. The discussion, conclusion and summary, literature and appendices shape the end of this dissertation.

**Keywords:** Personality, teacher, sense of life, existential frustration, personality traits, university students

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně a uvedla všechny použité literární a jiné zdroje.

.....

18. 9. 2019

sign.: Mgr. Miroslava Jirásková

## **Obsah**

<b>Úvod.....</b>	<b>9</b>
------------------	----------

### **I. TEORETICKÁ ČÁST**

<b>1. Osobnost učitele jako základní téma pedagogiky .....</b>	<b>12</b>
1. 1. Pojem osobnost .....	13
1. 1. 1. Vybrané osobnostní rysy.....	15
1. 2. Učitel.....	18
1. 3. Osobnost učitele.....	20
1. 4. Etické aspekty osobnosti učitele .....	24
<b>2. Smysl v životě člověka.....</b>	<b>26</b>
2. 1. Smysl v životě ve filosofickém pojetí.....	26
2. 2. Smysl v životě v psychologickém pojetí.....	29
2. 3. Smysl v životě v pedagogickém pojetí .....	32
<b>3. Specifika psychického vývoje v období adolescence a rané dospělosti.....</b>	<b>36</b>

### **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

<b>4. Vlastní výzkumné šetření .....</b>	<b>39</b>
4. 1. Teoretická východiska .....	39
4. 2. Design výzkumu .....	40
4. 3. Výzkumný vzorek.....	42
4. 4. Použité metody zkoumání.....	44
4. 5. Cíle výzkumné práce.....	46
4. 6. Výzkumné otázky a hypotézy.....	47
4. 6. 1. Výzkumné otázky.....	47
4. 6. 2. Výzkumné hypotézy.....	48
<b>5. Výsledky vlastního zkoumání a jejich analýza.....</b>	<b>49</b>
5. 1. Analýza dat – kvantitativní přístup vyhodnocení .....	49

5. 1. 1. Statistické zpr. celk. skóre v Logo-testu, vč. míry smysluplnosti u mužů a žen .....	50
5. 1. 2. Míra prožívané smysluplnosti ve vztahu k věku .....	53
5. 1. 3. Korelace výsledků Big five a Logo-testu .....	53
5. 1. 4. Přehl. a vyb. porovnání výsledků resp. podle ročníku studia .....	56
5. 1. 5. Porovnání dat podle typu studia .....	61
5. 2. Analýza dat - kvalitativní přístup vyhodnocení Logo-testu .....	63
5. 2. 1. Analýza postojů v kvalitativní části Logo-testu .....	64
5. 2. 2. Analýza výp. v rámci zjištěných smysl naplňujících kategorií .....	65
5. 2. 2. 1. Podsk. vynikající, dobré či prům. naplnění smyslu .....	67
5. 2. 2. 2. Podskupina nízká či chybějící smysluplnost.....	69
5. 3. Vyjádření k platnosti hypotéz .....	70
<b>6. Diskuze k výsledkům zkoumání.....</b>	<b>74</b>
6. 1. Diskuze ke kvantitativní části zpracovaných dat .....	74
6. 2. Diskuze ke kvalitativní části zpracovaných dat .....	80
<b>7. Závěr.....</b>	<b>84</b>
<b>8. Souhrn .....</b>	<b>88</b>
<b>9. Summary .....</b>	<b>93</b>
<b>10. Literatura .....</b>	<b>98</b>
<b>11. Příloha .....</b>	<b>110</b>

Je moji milou povinností na tomto místě poděkovat vážené paní RNDr. Mileně Krškové za lidský přístup a pomoc při statistickém zpracování výzkumných dat. Současně bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu vypracování předložené práce.



## Úvod

Výzkumná studie realizovaná v rámci disertační práce se zabývá prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení u souboru studentů denního studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a vybranými osobnostními faktory, které toto jejich prožívání mohou ovlivňovat. Na téma subjektivního prožívání smyslu života jsme se zaměřili proto, že tento prožitek u každého člověka úzce souvisí se zvládáním každodenní reality, s prožívanou kvalitou života, včetně duševního zdraví jedince. V tomto kontextu se pak téma promítá do profese budoucího učitele obzvlášť výrazně.

Termín „životní naplněnost“ rozpracovala Franklova žačka, německá psycholožka Lukasová (Lukasová, Balcar, 1992). U Franklem formulovaného konceptu smyslu života zvýraznila, že jde o prožitek různé intenzity od nalezení smyslu prostřednictvím uskutečňování hodnot, který vede k prožitku životní naplněnosti, přes hledání smyslu díky motivu vůle ke smyslu až po pochyby či jeho absenci, což vede k prožitku existenciální frustrace.

Existenciální frustrace sama o sobě není nemocí. Je to spíše varovné znamení, stav nouze, který na člověka naléhá, aby svůj život vedl smysluplněji a zaměřil se v něm spíše na „být“ než na „mít“. Pokud není existenciální frustrace jako varovný příznak rozpoznána a dlouhodobě přetrvává nebo dokonce vzrůstá, pak vede k onemocnění „noogenní neurózou“ či „depresí“ (Lukasová, Balcar, 1992).

Dotazník diagnostikující aktuální míru prožívané smysluplnosti s názvem Logo-test vytvořila Lukasová pro osoby od 16 let věku výše (Lukasová, Balcar, 1992). Prožívaná smysluplnost není podle ní příliš závislá na vnějších podmínkách, může být přítomna i za svízelných životních okolností, neovlivňuje ji zásadně prožívání úspěchu jedince, spíše jeho schopnost nalezení a naplnění smyslu, schopnost otevřít se možnostem, které život nabízí, uskutečnit je a mít radost ze života.

V předkládané podobě dává tedy Logo-test možnost rozpoznat přítomnost a stanovit závažnost problémů v prožívání smysluplnosti ve vlastním životě,

a to v podstatě nezávisle na přítomnosti a závažnosti zdravotních či životních problémů jiného druhu. Zahrnuje reprezentativní výběr oblastí, v nichž se naplnění či zmaření „potřeby smyslu“ projevuje. Přitom splňuje nároky požadované psychometrické soudržnosti a teoreticky předpokládané unidimenzionality i ve vztahu k věku a pohlaví (Lukasová, Balcar, 1992; Balcar 1995b).

Termín „životní naplněnost“ proto pro účely této práce budeme používat jako synonymum termínů smysluplnost života, smysl v životě, prožívaná smysluplnost.

Co se týče vybraných osobnostních faktorů (Hřebíčková, 2011), metoda, kterou jsme použili, je česká verze NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (podle NEO Five-Factor Inventory (McCrae, Costy, 1996)), zjišťuje míru individuálních odlišností jedince (v našem případě vysokoškolských studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) a poskytuje údaje o pěti obecných dimenzích jeho osobnosti – extraverci, přívětivosti, svědomitosti, neuroticismu a otevřenosti vůči zkušenosti. Tyto osobnostní charakteristiky považuje současná psychologie osobnosti za podstatné pro celkový styl prožívání a chování jedince (Hřebíčková, 2011; Smékal, 2002, 2004; Nakonečný, 1997).

Výše zmíněný a blíže popsáný osobnostní inventář patří mezi jeden z nejpoužívanějších výzkumných nástrojů, obsahuje celkem 60 položek, 12 pro každou škálu. Český manuál NEO pětifaktorového osobnostního inventáře se od amerického i německého inventáře liší tím, že obsahuje poměrně obsáhlou teoretickou část, která uvádí do problematiky i čtenáře setkávajícího se s daným tématem poprvé. V empirické části zmíněného inventáře jsou uvedeny výsledky několika výzkumů realizovaných na více než 2000 českých respondentů, které dokládají, že tuto metodu původně vytvořenou ve Spojených státech lze úspěšně použít i v České republice (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Naším záměrem bylo využití možnosti srovnání výsledků Logo-testu vysokoškolských studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s normou, hledání vztahu s výše jmenovanými pěti vybranými osobnostními rysy a sledování existence významných vazeb mezi jednotlivými proměnnými.

Obě dvě výše zmíněné diagnostické metody přikládáme k disertační práci, ovšem bez návodu na vyhodnocení, jelikož jde o psychologické diagnostické pomůcky, které jsou zákonem chráněné proti neodbornému použití či zneužití (může s nimi pracovat jen odborný psycholog za dodržení všech etických zásad), a proto nemohou být veřejnosti volně dostupné.

Naši respondenti, budoucí učitelé (ve věku 19–27 let) se nacházejí z hlediska vývojové psychologie v období, které jim přináší nejen změny v jejich sebeprožívání, ale také ve vztahu k okolí (např. získání statusu vysokoškolského studenta, nový okruh preferovaného studijního zájmu, získání nových přátel, adaptace na nové bydliště v místě studia apod.). Specifika respondentů našeho výzkumu, mladých dospělých lidí, souvisejí především s jejich budováním identity a existenciálního zakotvení v tomto dynamickém životním období.

Naší snahou bylo zjistit, zda tito vysokoškolští studenti pedagogických oborů mají reálné předpoklady zvládat svou novou životní situaci na vysokoškolském studiu, do jaké míry vnímají svůj život jako naplněný a existenciálně zakotvený, zda takto prokazují schopnost adaptace na konkrétní životní podmínky, stejně jako potenciál stát se dobrým učitelem a do budoucna dále pozitivně rozvíjet svou osobnost.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Osobnost učitele jako základní téma pedagogiky

Rádi bychom zdůraznili, že žijeme v době, kdy z hlediska aktuálních potřeb společnosti má rozhodující význam nikoliv pouhá informace, ale způsob jejího zpracování a hodnocení, odlišování podstatného od nepodstatného, kreativní nacházení nových možností, předpoklady týmové spolupráce, komunikativních dovedností atd. Role vzdělání se stává nejenom nezbytnou podmínkou ekonomického růstu, a tím zvyšování kvality života obyvatel země, ale vystupuje zejména jako předpoklad smysluplné existence budoucích generací.

Proto se proměňuje i role učitele. V rámci procesu vzdělávání si nová sociální situace vyžaduje důraz na holistický rozvoj celé osobnosti, nestačí pouhé předávání informací a poznatků. Není od věci připomenout skutečnost, že již Komenský toužil po školách jako dílnách lidskosti, kde by žáci pouze nedrilovali poznatky, ale stávali se plně lidmi.

Jak zdůrazňuje např. Hábl (2014, s. 15): *„Má-li Komenský pravdu v tom, že transcendence leží v samotné podstatě lidství, pak pedagogika, která tuto dimenzi zanedbává, postrádá to nejdůležitější.“* Mnohdy právě zde leží problém současné české pedagogiky i školy. Díky empirickým a aplikovaným vědám disponujeme nespočtem sofistikovaných didaktických prostředků, technik a strategií, o kterých se Komenskému ani nesnilo. To je obecně velmi dobré. Co však chybí v této bezesporu pokročilé metodologické záplavě, je instance, která by garantovala lidské zacházení s tím vším školsky nabitým arzenálem.

Přikláníme se k názoru, že by učitel neměl být pouze odborník ve svém oboru, nestačí pouze předávání informací a poznatků žákům. Tohoto úkolu je však schopen dostát takový jedinec, který disponuje potřebnou šíří a hloubkou lidskosti.

## 1. 1. Pojem osobnost

Původ pojmu osobnost nalezneme v latinském slovu „persona“, které označovalo původně škrabošku či divadelní masku. Ve Velkém psychologickém slovníku od Hartla a Hartlové najdeme v rámci vymezení pojmu osobnosti, že tato obsahuje „(...) *celek duševního života člověka.*“ (Hartl, Hartlová 2010, s. 373)

Podle Petrové (2009) osobnost můžeme vymezit jako určitou celistvost a jednotu individua v rozmanitosti jeho duševních projevů. Základní zdroje osobnosti bývají nejčastěji utříděny do dvou kategorií vlivů, které působí ve vzájemné interakci a zahrnují vnitřní výraz jedince (genetický základ, vrozené znaky, pohlaví, celkové fungování organismu, fyzická a duševní kondice apod.) a vnější podmínky života člověka (především sociální prostředí zařazující např. strukturu rodiny, osobnosti rodinných příslušníků, výchovný styl rodičů a způsob komunikace v rodině, vliv školy, vrstevníků, zájmové aktivity, vliv subjektivně důležitých lidí kolem dítěte, učitelů, vychovatelů, trenérů, ale také vliv masmédií, kultury a morálky společnosti aj. (Petrová, 2009)

Odhalit veškeré vlivy, které se podílejí na zformování a rozvoji osobnosti, je natolik obtížné, že se v psychologii setkáváme s celou řadou principiálně rozdílných až protikladných výkladů osobnosti podle psychologických škol či směrů.

Allport analyzoval už v roce 1937 kolem padesáti teoretických definic osobnosti a od té doby jich samozřejmě velké množství přibylo. Allport (1937) původně rozlišil dva základní přístupy k definování osobnosti. Jedná se o pohled biofyzický a pohled biosociální.

Biofyzické pojmání osobnosti vymezuje osobnost jako něco existujícího o sobě samém. Eysenck (1960) z tohoto úhlu pohledu vystihuje osobnost jako víceméně stabilní a trvalou organizaci charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, určující jedinečné přizpůsobení okolí.

Biosociální pohled formuluje osobnost jako něco existujícího ve vědomí pozorovatele. Jako určitou odezvu na vnímání poznávaného jedince. Levy (in Balcar, 1991, s. 17) v tomto kontextu definuje osobnost tak, že: „(...) *může být*

*vystižena jako vjem či myšlenka vyplývající z toho, že jedinci mají své identity založené na vlastnostech chování, vykazující příčinnou složku a mající určitou míru struktury a organizace.“*

V kontextu domácího odborného vymezení Nakonečný (1997) definuje osobnost jako pojem, který vyjadřuje skutečnost, že duševní život člověka vykazuje určitou vnitřní organizaci, jednotu a dynamiku, která se projevuje navenek chováním, a která funguje v závislosti na změnách organismu subjektu na jedné straně a změnách jeho životního prostředí na druhé straně.

K základním rysům osobnosti podle Průchy a Vetešky patří (2014, s. 201):

*„1. charakterové vlastnosti (vyjadřující vztah jedince k jiným lidem, hodnoty, týkající se společnosti, práce, vzdělávání, pojetí sebe sama),*

*2. schopnosti a dovednosti (intelektové a manuální),*

*3. temperament,*

*4. způsoby myšlení a chování, zájmy,*

*5. řečové a komunikační chování.“*

Z uvedených definic jednotlivých autorů lze abstrahovat několik prvků, které se v jejich vymezeních opakují a které tedy lze chápat jako určující pro konstrukt „osobnost“. Je to individualita, jedinečnost, organizace jednotlivých částí do funkčního celku a v neposlední řadě vzájemně se ovlivňující vztah s vnějším prostředím. Tak jako je každý člověk jedinečný a neopakovatelný, stejně tak neexistuje všeobecně uznávané pojetí osobnosti.

Podle Göbelové (2015) se společně s rozvojem osobnosti rozvíjí také jeho morálka. Přikláníme se k představě pojetí morálky jako výsledku nepřetržité adaptace jednotlivce vzhledem ke světu a událostem. Budovat morální osobnost souvisí s tvorbou hranic, které je třeba rozeznávat, protože v těchto hranicích pak vychovávaný umísťuje svou svobodu a nabývá postupně své autonomie (viz kap. 1. 4.).

Z tohoto důvodu také vzdělávání a osobnostní rozvoj budoucího učitele chápeme jako součást procesu rozkvétání jeho osobnosti. Hledání životní naplněnosti a existenciálního zakotvení ve vztahu k vybraným osobnostním faktorům u vysokoškolských studentů pedagogického oboru, kteří budou výkonem své práce výrazně zasahovat do utváření osobnosti svých žáků a studentů, se ukazuje jako významná součást takto vyspělé osobnosti.

### **1. 1. 1. Vybrané osobnostní rysy**

Výzkumná studie realizovaná v rámci disertační práce se zabývá také vybranými osobnostními faktory, které prožívání životní naplněnosti a existenciálního zakotvení mohou ovlivňovat.

Vybrané osobnostní rysy respondentů tohoto výzkumu testujeme formou NEO pětifaktorového osobnostního inventáře. Jeho autoři McCrae, Costa provedli shlukovou analýzu Cattellova dotazníku. Catell na základě hodnocení osob pomocí faktorové analýzy odvodil dvanáct faktorů, které se staly základem jeho teorie osobnosti i nástrojem jejího měření (Catell, 1945).

Díky tomu McCrae a Costa došli k identifikaci tří škál – jednalo se o neuroticismus, extraverci a otevřenost vůči zkušenostem. Podle prvních písmen názvů škál byl inventář nazván NEO. Doplnili je o dvě dimenze přejaté z lexikální linie výzkumu rysů, svědomitost a přívětivost, a sestavili metody pro jejich míšení v podobě NEO osobnostních inventářů (McCrae, Costa, 1996).

Rozšíření zájmu o pětifaktorový model i jeho uplatnění v aplikovaných výzkumech napomohl mezinárodní projekt Personality Profiles across Cultures realizovaný ve více než padesáti zemích světa, v jehož rámci vznikly národní verze NEO inventářů, pro české podmínky je upraven Hřebíčkovou a Urbánkem (2001).

Rysy se projevují jako způsoby myšlení, prožívání a činností, kterými se lidé vzájemně odlišují (Johnson, 1997). Podle McCrae a Costy (1996) jsou rysy jádrem osobnosti.

Allport (1937) rozlišuje dva druhy rysů: vnější rysy, které můžeme pozorovat, a vnitřní rysy, které z vnějších projevů odvozujeme.

K teorii rysů přispěly výzkumy Allporta, Cattella a Eysencka (Allport, 1937; Catell, 1997; Eysenck, 1960). Autoři pojímali rysy jako základní jednotky osobnosti reprezentující dispoziice reagovat určitým způsobem. Domácím autorem zabývajícím se teorií rysů je např. Mikšík (2001).

Výše zmíněný výzkumný nástroj tedy poskytuje diagnostické údaje o pěti základních dimenzích osobnosti, sleduje osobnostní faktory extraverzi, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost vůči zkušenosti.

### **Extraverze**

Tato osobnostní charakteristika zahrnuje nejen vyšší kvantitu a intenzitu interpersonálních vztahů, ale i pozitivní emocionalitu a tendenci vyhledávat vzrušení (Šolcová, Kebza, 1999). Jedinci dosahující vysokého skóre v této dimenzi osobnosti jsou zaměřeni navenek, bývají společenší, sebeprosazující se, se zálibou ve změnách, a vzrušení, jsou rádi součástí skupin a různých společenských shromáždění, jsou aktivní, energičtí, výřeční, veselí, optimističtí a hovorní (Hartl, Hartlová, 2010).

Naproti tomu introverze je nejčastěji chápána jako zaměřenost jedince do vlastního nitra, na svůj vnitřní svět, na své prožitky, city a myšlenky, tedy opak extraverze (Hartl, Hartlová, 2010). Autoři námi použitého diagnostického nástroje (Hřebíčková, Urbánek, 2001) ji pak chápou spíše jako nepřítomnost extraverze, nikoliv jako její protipól.

### **Přívětivost**

Šolcová a Kebza (1999) charakterizují tuto dimenzi jako příjemnost či soulad zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, ale též empatii. Hlavním rysem pro jedince dosahující vysokého skóru je altruismus. Tito jsou vždy ochotni



pomáhat, mají pro druhé pochopení a porozumění, chovají se k druhým laskavě a vlídně. Mají sklon důvěřovat druhým a dávají přednost spolupráci. Naopak jedinci s nízkým skóre se popisují jako hostilní, egocentričtí, mající tendenci spíše soutěžit než spolupracovat.

### **Svědomitost**

Jedinci dosahující vysokého skóre na škále svědomitosti jsou chápáni jako cílevědomí, ctizádostiví, pilní, vytrvalí, disciplinovaní, spolehliví a pořádní (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Jejich významným rysem je druh sebekontroly vztahující se k aktivnímu procesu plánování, organizování a realizace úkolů. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky mají vztah ke studijním a pracovním výkonům, v případě, že nabudou extrémních hodnot, pak se mohou vyznačovat jako pedantnost, přehnaná pořádkumilovnost nebo workoholické chování. Naproti tomu jedinci s nízkým skóre se popisují jako nedbalí, nestálí, lhostejní, naplňující své cíle s malým zaujetím.

### **Neuroticismus**

Tuto individuální charakteristiku tvoří difference v emocionální stabilitě a labilitě. Jedinci dosahující vysokého skóru neuroticismu jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Na rozdíl od emocionálně stabilních jedinců uvádějí častěji negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání. Tito jedinci mívají častěji pocity pochyb o sobě, až zahanbení, intenzivně prožívají strach, obavy a smutek a cítí se nejistí, úzkostní. Jejich představy nekorespondují vždy s realitou, tudíž je zde obecně nižší tolerance ke zvládání stresových situací (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

## **Otevřenost vůči zkušenosti**

Tato dimenze osobnosti se vztahuje podle autorů NEO k otevření se jedince vůči novým zkušenostem, prožitkům, dojmům a tito lidé jsou vnímavější k prožitkům jak pozitivních, tak i negativních emocí (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Ochota experimentovat, zkoušet nové způsoby jednání, kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické a politické hodnoty je řadí mezi nekonvenčně myslící a jednající jedince. Naopak jedinci s nízkým skóre upřednostňují vše známé, osvědčené a zastávají konzervativní postoje a konvenční chování.

### **1. 2. Učitel**

Učitel v různých typech a stupních školy může být též označován jako pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Přitom je však potřeba brát na zřetel, že pojem pedagog je obecnější kategorie, zahrnuje také pedagogické, avšak neučitelské profese. Pro účely této disertační práce budeme používat pojem učitel a pedagog jako synonyma.

V naší zemi je nutnou podmínkou výkonu učitelské profese vysokoškolská příprava učitele na pedagogických fakultách (zahrnuje obecně-pedagogickou přípravu, a také odbornou přípravu, včetně didaktiky dané disciplíny).

Míra autonomie českých učitelů vyplývá v současnosti z rámcových a školních vzdělávacích programů. V podmínkách demokratického školství je dána možnost určité míry autonomie každému učiteli, aby rozhodoval o pojetí učiva a strategii vyučování, o učebnicích atd. Podle Vašutové profesní autonomie vede k posilování profesního sebevědomí a lze ji podpořit prostřednictvím vzdělávání a seberozvoje učitele. (Vašutová, 2007)

Učitelé tuto svobodnou možnost autonomie mohou využívat díky zkušenostem, které při svém pedagogickém působení získali a také v případě, pokud mají kladný postoj k tématu celoživotního vzdělávání. Jiná je situace u začínajících pedagogů či vysokoškolských studentů na pedagogických praxích,

kteří se potřebují v začátcích svého působení adaptovat na novou realitu a postupně se začlenit do společenství učitelského sboru.

Profesní autonomii učitele podporují také tzv. subjektivní teorie učitele, které pokud pedagog rozvíjí svou osobnost a je ochoten si je zvědomit, zvyšují kvalitu učitelů a možnost jejich cíleného dalšího vzdělávání. Vnímáme propojenost tématu životní naplněnosti a existenčního zakotvení s každodenní pedagogickou filosofií učitele (Vorlíček, 2000).

Do české literatury pojem subjektivní teorie učitele přináší Janík (2005a). Tvrdí, že učitelé mají své vlastní implicitní subjektivní teorie („teorie z první ruky“), které si vytvářejí sami na základě svých vlastních zkušeností. A právě o tyto subjektivní teorie pedagogové opírají své profesní rozhodování a jednání. Janík také uvádí, že vědecké (objektivní) teorie jsou pro učitele „teoriemi z druhé ruky“, které přicházejí explicitně.

Klíčový pojem subjektivní teorie učitele souvisí s pojmy učitelovo pedagogické vědomí a myšlení (Bacík, 1990), učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora, 1990), učitelovo pojetí výuky (Mareš, 2013) a již dříve zmíněná pedagogická filosofie učitele (Vorlíček, 2000).

Zkoumání problematiky zkvalitňování pedagogického procesu a podpory pedagogů si jistě zaslouží pozornost odborné veřejnosti. Kvalita učitelů je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání (Spilková, Tomková a kol., 2010).

Také Kotásek a kolektiv (1991, s. 11) klade důraz na to, že: „(...) s odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství.“

Od devadesátých let 20. století se téma kvality učitelů dostávalo postupně do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i mnoho mezinárodních dokumentů UNESCO, OECD, Evropské komise, Rady Evropy apod. V České republice jsou obsaženy klíčové kompetence zaměřené na rozvoj osobnosti v dokumentu Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001, dále jen Bílá kniha).

*„Reforma české vzdělávací soustavy, nastartovaná přijetím Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, zavádí v rámci národního kurikula (státní program vzdělávání) obecné cíle vzdělávání a klíčové kompetence zaměřené na rozvoj osobnosti, na výchovu k aktivnímu demokratickému občanství a na přípravu vstupu jedince do pracovního života.“*  
(Průcha, Veteška, 2014, s. 158).

V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Jako základ pro formulování rámcových programů přípravného vzdělávání učitelů je zde považováno vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů.

Je nesporné, že od učitelů se očekává mnoho. Je to dáno především tím, že učitel svým působením formuje osobnost svěřených žáků, spoluutváří jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, seberegulační vlastnosti (Holoušová in Kantorová a Grečmanová, 2008, s. 169).

### **1. 3. Osobnost učitele**

Pro účely naší disertační práce se přikláníme k dynamickému pojetí požadavků na učitele při zachování integrity jeho osobnosti. Toto pojetí vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti pojetí statickému, jež vyvolává představu žádoucího, ideálního stavu, kterého má být v určitém čase dosaženo (Spilková, Vašutová, 2008).

Souhlasíme s tvrzením Čápa (1996), který konstatuje, že osobnost učitele je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Podle něj působí více než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům. Dovolujeme si upozornit, že ideálním stavem pak je, pokud je osobnost učitele otevřená a aktivní, což se zrcadlí v jeho zvnitřněných subjektivních teoriích, které ve své pedagogické praxi využívá.

Nejedná se pouze o hodnoty etické, ale i o správné myšlení, vhodné vyjadřování i hodnoty sociálního citění (Dorotíková, 2003). Svým výběrem totiž

učitelé zacílili na povolání, kterým se říká vztahová, protože vedle profesní kvalifikace, dovedností a návyků získaných jedincem v průběhu své odborné přípravy, je u nich zapotřebí ještě osobní vztah k lidem a velká angažovanost. Do vztahových povolání řadíme kromě pedagogických pracovníků také sociální pracovníky nebo např. lékaře.

Učitel se velice často stává příkladem (kladným, ale i záporným), který žáci přirozeně následují či napodobují, např. v jeho způsobu života, přebírání jeho životních postojů, hodnot, názorů, či napodobují jeho chování apod. Na úspěch nebo neúspěch učitelova působení mají vliv mnohé vlastnosti jeho osobnosti, které buď usnadňují, nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů (Holoušová in Kantorová a Grecmanová, 2008).

V současné době se výrazně rozvíjí nauka o osobnosti učitele, tzv. pedeutologie (Kohoutek, 2002). Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Typologie pedagogických osobností vychází většinou z povahových rysů pedagoga, ze základních psychických aktů, ale také ze sociálních postojů.

Díky zaměření této disertační práce, se jimi zabýváme jen okrajově. *„Typologie mají pouze funkci schémat, a proto jsou použitelné jen s určitou mírou rezervovanosti a kritičnosti, neslouží k zařazování učitelů.“* (Vašutová, 2004, s. 84)

Na učitele nahlížíme jako na dynamickou osobnost, která má svá biologická, sociální, psychická aj. specifika a teprve souhrn a vzájemné prolínání těchto specifík tvoří osobnost učitele jako celek.

Ve výzkumech učitelské profese a učitelského vzdělávání se v poslední době věnuje velká pozornost procesu stávání se učitelem či nabývání profesní identity (Gavora, 2001a, 2001b). Vychází se z poznatku, že profesionalizační vývoj učitele prochází určitými kvalitativně odlišnými etapami, fázemi či vývojovými stupni.

Podle Gavory (2001a) stávání se učitelem je proces, který neprobíhá hladce a bez krizí. Výzkumem lze např. mapovat, jak ovlivňuje délka profesního působení učitelův interakční styl či jiné charakteristiky.

Jedna z tradičních typologií, která postihuje gradaci v procesu stávání se učitelem, pochází od Fullera a Bowna (1975). Tito autoři identifikovali tři fáze v procesu stávání se učitelem a popsali je takto:

1. Fáze přežití (survival stage) – zde jde o „pouhé přežití“ začínajícího učitele ve třídě; začínající učitel je sám sobě největším problémem.

2. Fáze mistrovství (mastery stage) – zde učitel přechází od své zaměřenosti na sebe k zaměřenosti na výuku. Již nebojuje za své vlastní „přežití“ ve třídě a může se více věnovat didaktické stránce výuky.

3. Fáze rutiny (routine stage) – učitel lehce (rutinně) zvládá realizaci výuky po didaktické stránce, což mu umožňuje vycházet vstříc individuálním problémům a obtížím žáků.

Přibývá také výzkumů, které v biografické či v longitudinální perspektivě mapují proces, v němž se ze začínajícího učitele stává učitel expert. U nás této problematice věnují pozornost např. práce Průchy (2002), Kalhous a Obsta (2002) či Janíka (2005a).

Mareš (2013) uvádí tři přístupy, zkoumající osobnost učitele ze tří různých pohledů. První přistupuje k osobnosti učitele jako stabilní, neměnné; druhý přístup předpokládá, že se osobnost učitele mění po celý život, vyvíjí se; třetí přístup pak v rámci osobnosti rozlišuje její různé úrovně, některé se příliš nemění, jiné se mění výrazněji.

Podle Korthagena (in Mareš, 2013) má osobnost učitele mnoho úrovní, vrstev. Korthagen vytvořil jakýsi obecný model úrovní učitelovy osobnosti, pro její zobrazení zvolil metaforu „cibule“ se šesti úrovněmi. Střed tvoří poslání učitele (oč usiluje), dále je to identita (za koho se považuje), následuje přesvědčení (jeho osobní názor), kompetence (na co stačí), chování (jak se mu práce daří) a nejbližší vrstvu tvoří prostředí (co ho ovlivňuje z jeho okolí).

Nejdůležitější složkou učitelova vývoje je podle Korthagena (in Mareš, 2013) představa, kým pedagog je, za koho se sám pokládá, tedy jeho identita. Úkoly učitele jsou: vyučovat a vzdělávat, řídit tento proces, výchovně působit

na celou třídu i na každého jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob. Uvedené skupiny úkolů se mohou vzájemně prolínat, podporovat a doplňovat, ale také mohou mezi nimi vznikat rozpory.

Osobnost učitele přibližuje či charakterizuje podle Holečka těchto pět oblastí (Holeček, 2014, s. 13):

*„1. motivace k učitelskému povolání;*

*2. charakterově volní vlastnosti;*

*3. seberegulační vlastnosti;*

*4. dynamické vlastnosti, temperament;*

*5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.“*

Podle Kohoutka (2002) postoje žáků k učiteli a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti. Z uvedeného je zřejmé, jak velkou důležitost pro práci učitele má adekvátní profil osobnosti učitele, které zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti.

Jsou to vlastnosti:

1. primární (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance apod.;
2. sekundární (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost apod.;
3. terciální (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost. (Kohoutek, 2002)

Úspěšnost a spokojenost učitele je ovšem závislá i na vnějších podmínkách jako je např. atmosféra školy, počet žáků a studentů ve třídě, úroveň osobnosti žáků a studentů, spolupráce s rodiči žáků a studentů, vztahy mezi pracovníky školy, materiálně technické vybavení školy, existenční jistota stálých zaměstnanců, spolupráce školy s veřejností a systém celoživotního vzdělávání učitelů.

#### **1. 4. Etické aspekty osobnosti učitele**

V úvodu této kapitoly bychom rádi uvedli, že vnímáme propojenost tématu životní naplněnosti a existenciálního zakotvení u budoucího učitele s tématem každodenní pedagogické filosofie učitele (Vorlíček, 2000), zahrnující etické aspekty osobnosti učitele. Svým výběrem totiž budoucí učitelé zacílili na povolání, pro které je etika typičtější, než pro jiná.

Podle Gluchmanové (2007) profesní sdružení učitelů i etické kodexy učitelského povolání mají dlouhou tradici v mnohých krajinách západní Evropy či USA a připisují jim velký význam a úlohu při fungování učitelské profese.

Soukromé i profesní chování učitele je nesporně spojeno s jeho osobními postoji a morálními tendencemi k reagování na to, co se člověku zdá správné, žádoucí. Výsledek zkušeností jednotlivce ve vztahu k níže zmíněným morálním otázkám pak vytváří jeho tzv. osobní etiku. Co je dobro? Co je zlo? Jak mám jednat? Co činí mé jednání smysluplným? Proč mám jednat tak a ne jinak? Co je mou povinností? Pokud je totiž učitelská osobní etika zvnitřnělá, formuje jeho pocit zodpovědnosti za kvalitu i efektivitu jeho práce a projevuje se ve vztahu k žákům.

Připomeňme, že naši respondenti, budoucí učitelé, se z hlediska Kohlbergovy teorie morálního vývoje (in Smékal, Macek, 2002) nacházejí převážně v konvenčním, někdy v postkonvenčním stadiu morálky. Americký psycholog Kohlberg ve své teorii stanovil šest úrovní morálního vývoje. Vychází z přesvědčení, že zatímco zralé morální usuzování nevykazuje silnou souvislost s inteligencí, je úzce spjato s úrovní dosaženého kognitivního vývoje. V konvenčním stadiu morálky jedinec disponuje jistou dávkou empatie a jedná



morálně, aby splnil společenské závazky. V okamžiku, kdy jedinec považuje pocity a porozumění za důležitější než uspokojení vlastních zájmů, vstupuje do stadia postkonvenční morálky.

O lepší postavení pedagogů ve společnosti, vzájemný dialog s ministerstvem školství (vedle sdružení ředitelů CZESHA a školských odborů) a prosazení pozitivních změn ve školství co nejefektivnější cestou v současné době v České republice usiluje např. Spolek Pedagogická komora, z. s., která má 2600 členů (na facebooku dokonce 7700 diskutujících), takže je největší organizací v ČR sdružující ředitele, učitele a další pedagogické pracovníky (Pedagogická komora, online).

Přes veškerou aktivitu v současné době ovšem neexistuje etický kodex učitele, který by byl závazný na celorepublikové úrovni. Pokud existují etické kodexy učitelů, tak jsou vytvářeny individuálně na jednotlivých školách. Etický kodex, který by formuloval normy a zásady učitelského povolání, je také společensky žádoucí v tom, že by na jedné straně pomohl učitelům definovat pravidla, která je chrání před veřejností, a za druhé by chránil veřejnost, resp. žáky před špatnými učiteli.

Inspiraci pro tvorbu vlastního etického kodexu učitelů bychom mohli v případě potřeby hledat i v zahraničí, kde jsou tyto již více běžné (Sárközi, 2005, online).

## **2. Smysl v životě člověka**

Dominantními pojmy této práce jsou životní naplněnost a existenciální frustrace. Termín „životní naplněnost“ proto pro účely této práce budeme používat jako synonymum termínů smysluplnost života, smysl v životě, prožívaná smysluplnost.

Ani člověk zdravý, pracovně aktivní a úspěšný nemusí být šťastný a prožívat smysluplnost své existence. V souvislosti se smyslem života a jeho definicí je třeba říct, že smysl života se nedá chápat jako nějaký statický soubor hodnot nebo životních cílů nebo přesvědčení. Podle Halamy (2007) jde naopak spíše o dynamický systém, který se vyvíjí, mění a přetváří.

Např. Fry (1998) uvádí, že formování smyslu života můžeme chápat jako neustálý proces objevování, příklonu či odklonu od přesvědčení a životních cílů a interpretace či neinterpretace osobního pohledu na svět.

Smysl života je fenomén, který je svojí podstatou filosofický (Machovec, 2012), patří ke spirituální dimenzi lidského způsobu bytí (Jirásek, Svoboda, 2015), přičemž na jeho empirický výzkum se specializuje zejména psychologie.

Podstatu uvažování nad smyslem života jsme pro účel této disertační práce pojali především z psychologického a pedagogického hlediska, avšak na tomto místě bychom chtěli pro širší kontext zařadit i letný přehled tří do jisté míry odlišných pohledů, které se však v mnoha ohledech prolínají a ovlivňují se navzájem. Jedná se o pojetí filosofické, psychologické a pedagogické. Pokusíme se je na tomto místě alespoň ve zkratce přiblížit.

### **2. 1. Smysl v životě ve filosofickém pojetí**

Filosofie jako svébytný obor lidské sebereflexe se vyznačuje zejména kritickým postojem a racionální analýzou pojmů. Od svých počátků se úvahy myslitelů zaměřovaly na poznání kosmu, ale současně také na člověka a jeho postavení ve světě.

Život člověka je nedělitelným celkem, který může filosofie postihovat lépe než analyticky zaměřené vědecké obory. A právě s významem slova „celek“ souvisí do značné míry i termín „smysl“, přibližovaný rovněž výklady jako význam, důvod či účel. Smysluplná činnost má významnou hodnotu pro celek lidského života a celek jeho smyslu. Filosofické vztahování se proto při ohledávání smyslu života pohybuje – na rozdíl od vědecké explikace – v určité podobě hermeneutického kruhu, tj. smysl lidského života je pevně provázán se smyslem jednotlivých činností a zároveň smysl jednotlivých aktivit je nahlédnutelný výlučně s ohledem na celek životního naplnění (Jirásek, 2005).

Na rozdíl od fatalistického přesvědčení, že lidský osud je pevně určen, filosofie podtrhuje, že: *„Smysl života není nikdy dán předem, on se životem cizeluje, on ‚jest‘ pouze při svém vznikání, jako je tomu s každým celkem.“* (Hogenová, 1998, s. 71)

Smysl je pevně provázán s hodnotami a hodnocením a je možné o něm uvažovat pouze tam, kde jsou možnosti volby s nutností výběru některé z nich. Odlišnost preference různých hodnot se projevuje v lidském prožívání a hodnocení kvality života a jeho smyslu např. v etických koncepcích stručně charakterizovaných pojmy hédonismus a eudaimonismus.

Hédonistická preference rozkoši, slasti, potěšení a libosti je v soudobé konzumní společnosti často patrná a rovněž reklama či další formy sociálního ovlivňování poukazují na požitkářský životní styl jako cestu životního blaha.

Eudaimonismus naopak zdůrazňuje spíše ctnostné než zábavné prožívání, vnímání dobra jako souladu své aktivity se svědomím, slast nevystavenou náhodě rozkoši, protože pramení z ušlechtilého jednání (Jirásek, Svoboda, 2015).

V myšlenkovém založení logoterapie, považujeme právě druhou ze jmenovaných prožitkových strategií za více odpovídající našemu zkoumání. Eudaimonistická preference je tak zaměřením této disertační práce bližší, neboť se kromě radosti zaměřuje rovněž na seberealizaci (Ryan, Deci, 2001), neboli právě eudaimonistická koncepce je pozitivně asociována se smyslem života a kvalitou života, well-being (McMahan, Renken, 2011).

Výše zmíněné propojení celku a části můžeme u kategorie smyslu života vnímat v jednotlivých aktivitách, hodnotových preferencích a životních strategiích, které jedinec vnímá jako smysluplné, tudíž je můžeme chápat jako zdroje životního smyslu.

Celými dějinami i současností prostupují zejména následující cesty při hledání odpovědi na otázku smyslu života (Machovec, 1965):

1. náboženská odpověď – reakcí na zvěčnění člověka, na bezduchý shon po věcech, na existenciální „hladovost“ může být příklon nejenom k religiózním, ale také různým spirituálním proudům;

2. radost z živočišné stránky života – výše zmíněný hédonismus se nemusí týkat pouze animální požívачnosti sexuální či požitků z jídla a pití, ale může se projevovat rovněž pouhou konzumací kulturních výtvarků vědy a umění;

3. činnost, aktivita, společenské uplatnění – směřování k vyšším, náročnějším způsobům seberealizace, jejichž kulturním symbolem se stává Faust;

4. rezignace a skepse na možnost nalezení smyslu života je odmítnutím nejenom každé předchozí koncepce, ale i protestem vůči všem těmto cestám dohromady, vůči otázce samé.

Poněkud odlišné pojetí prezentuje Frankl (1994), zakladatel logoterapie, jemuž bude dána koncentrovanější pozornost v následující subkapitole, když vnímá smysl v hodnotě výkonu aktivity či produktivity (což bychom mohli připodobnit třetí cestě popisované Machovcem), dále v zážitku (ovšem na rozdíl od hédonistického požitkářství uvažuje Frankl o prosociální orientaci, zážitku lásky a kontemplace), a do třetice v postoji (což může být trpělivá důstojnost i v okamžicích bolesti a utrpení, vzdor v beznadějně situaci, hrdinský výkon při snášení osudových ran – k této dimenzi v Machovcově rozvrhu zřejmě paralelu nalézt nemůžeme).

V tomto kontextu nám nejde o vyjmenování všech možných zdrojů životní naplněnosti, jak je lze dohledávat v odborné literatuře – vždyť pokus o operacionalizaci tohoto termínu v rámci psychologie umožňuje rozlišovat daný

fenomén dokonce ve struktuře 26 orientací zdrojů smyslu života (Schnell, 2009, 2011). Protože jsme však pro náš výzkum zvolili odlišný nástroj, nebudeme se tímto tématem podrobněji zabývat a nadále tuto myšlenkovou linii sledovat.

Pro závěrečné shrnutí, jak může filosofie prospět nejenom úvahám o smyslu života, ale také hlubší interpretaci psychologických a pedagogických výzkumů v dané oblasti, podtrhneme, že smysl života nemůže být ničím abstraktním, univerzálním, ale naopak vždy jedinečným a individuálním, nalézajícím se v bytostně personálních rovinách lidských činů a postojů.

Neleží ukryt někde před námi, ani si jej nelze vytknout jako cíl – dostavuje se jako vedlejší účinek seberealizace, přičemž se nenachází v intelektuální, nýbrž v existenciální sféře (Jirásek, 2005). Nemohu se racionálně rozhodnout, že budu silně milovat tohoto konkrétního člověka, že se od srdce rozesměji nebo budu vnitřně prožívat hlubokou víru. Právě naopak: realizováním možností aktivní seberealizace, prosociálního jednání, důstojného postoje, který si nevytyčuji jako vykalkulovaný úkol, dosahuji smyslu života.

Smyslu života, a tím i pocitu štěstí „*může být do-cíleno, ale nemůže na ně být za-cíleno.*“ (Frankl, 1997, s. 12–13)

## **2. 2. Smysl v životě v psychologickém pojetí**

V nadcházející kapitole představujeme oblasti, které propojují téma smyslu v životě a psychologii tak, abychom nastínili souvislosti s tématem disertační práce. Zájem psychologie o otázky smysluplnosti se zaměřuje především na témata osobnost či osobnostní rysy, existenciální problematika, vývojový kontext člověka, dále mentální zdraví jedince, kvalita jeho života, otázky životní pohody apod., je důležitou součástí pozitivní psychologie, zasahuje do problematiky úspěšné adaptace člověka v těžkých životních situacích aj.

V České republice je téma smyslu v posledních letech relativně hojně zkoumáno, zejména s ohledem na vazbu pozitivní psychologie a smysluplnosti lidské existence (Křivohlavý, 2004, 2006; Smékal, 2005; Soudková, 2004).

Často je v tomto kontextu téma smyslu uváděno do vztahu s problematikou osobnosti (Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Petrová, 2005a,b), případně s vybranými osobnostními rysy (Sobková, Tavel, 2010).

Výrazný ohlas v naší zemi získali především myslitelé stojící na pomezí filosofie a psychologie, zápasící s uchopením pojmu smyslu života a jeho adekvátní deskripcí. Jako signifikantní příklady můžeme uvést Frankla (Frankl, 1994; Frankl, Lukasová, 1997; Tavel, 2007), hledajícího smysl života i po zkušenostech naprosté dehonestace lidského bytí v koncentračních táborech, či Fromma (Funk, 1994), usilujícího o propojení freudismu se společenskou kritikou marxismu.

Např. existenciální filozofie, ze které čerpá existenciální psychologie, a která je inspirativní pro pedagogiku jak teoreticky, tak prakticky, se dívá na člověka jako na svobodného jedince, který může sám svým pozitivním jednáním utvářet hodnoty a smysl a je odpovědný za svůj život. Má svobodu jednání a díky této svobodě se nachází také ve velké nejistotě (Rogers, 1998; Frankl, 1994; Frankl, 1997).

Existencialismus vzniká z potřeby člověka najít vyjádření pocitů moderního člověka, který se nechce smířit s tím, že je pouhým objektem společenského dění. Existovat znamená být si vědom sám sebe. Zcela specifickou cestu k porozumění lidské existenci nabízí fenomenologie, zejména v existenciální analýze fundamentální ontologie (Heidegger, 1993a,b; 1996), na níž navazuje fenomenologicky orientovaná psychologie Binswangerova či Bosse (Čálek, 2005; Hlavinka, 2008; Růžička, 2003), ale také třeba z fenomenologie těžící existenciální interpretace výše zmíněné Franklovy logoterapie (Petrová, 2005a).

U existenciální psychologie její terminologický aparát operuje s pojmy svoboda, zodpovědnost, angažovanost, hodnota, smysluplnost, střetnutí, autentičnost či vztah (Halama, 2007). Představitelé existenciální psychologie se shodují v přesvědčení, že z pohledu lidského života a bytí, je smysl zásadní pro fungování společnosti, protože jakmile něco postrádá smysl, nastává chaos, nepochopení, odmítání a prázdno (Křivohlavý, 2006).

Zakladatel logoterapie Frankl (1994, 1996, 1999) zdůrazňuje přítomnost smyslu života a sebetranscendenci v souvislosti s překonáváním obtížných životních situací. Potřebu smyslu chápe jako klíčovou potřebu v motivačním systému člověka, protože je nadřazena jiným, člověk pro svůj smysl života a jeho naplnění dokáže obětovat nenaplnění jiných potřeb.

Frankl (Frankl, Lukasová, 1997) zdůrazňuje, že člověk může objevovat smysl svého života třemi různými cestami: svými skutky, zážitky pravých hodnot, utrpením.

První kategorie se týká objevování smyslu svými skutky. Každá i zcela prozaická aktivita může získat nový obsah a zvýšit svou vnitřní cenu, koná-li ji člověk altruisticky. I zdánlivě nedůležitá aktivita, je-li spojena s pochopením pro druhé, se stává hluboce lidskou a poskytuje každému z nás příležitost pochopit smysl života.

Druhá kategorie se týká zážitků pravých hodnot. Jedná se o zážitky, které člověka obohacují a povznášejí (Frankl, Lukasová, 1997). Frankl za nejvyšší lidskou hodnotu považuje lásku. Hodnotu lásky je možno vyjádřit tím, že do své práce investujeme celou svou bytostnou energii, čímž dojde k proměně práce na povolání.

Třetí kategorie zahrnuje utrpení. Ačkoli utrpení nevyhledáváme, nikdo z nás se mu nemůže vyhnout. Kdykoli jsme vystaveni traumatické situaci, které se nelze vyhnout, získáváme příležitost aktualizovat nejvyšší hodnotu, dosáhnout pochopení nejhlubšího životního smyslu, smyslu utrpení. Co je přitom nejdůležitější, je náš postoj k utrpení. Trpící člověk může proměnit své utrpení v morální vítězství tím, že objevuje konečný a nejhlubší smysl života (Frankl, Lukasová, 1997).

Mezi nejvýznamnější Franklovy myšlenkové nástupce řadíme Längleho (2002) a Lukasovou (1992). Längle (2002) ve své koncepci zdůrazňoval subjektivní prožívání a osobní postoj, z čehož plyne i samotný název „osobní existenciální analýza“, která se nezabývá smyslem ontologickým, ale smyslem subjektivním, jenž dle Längleho zahrnuje hodnotu individuálního prožívání, a proto je velmi nesnadné jej popsat, neboť se vztahuje k duševnímu obsahu konkrétní

osoby. Smysl je nutné prožít a takto se stává zcela jedinečným na osobu vázaným a neopakovatelným jevem.

Vývojový kontext v rámci pocíťování smyslu života je rovněž námětem řady studií (Petrová, 2005b; Tavel, 2009; Ondrušková, 2010; Křeménková, 2012).

Smysl života se stává předmětem mnoha výzkumných a klinických studií, které zdůrazňují význam smysluplnosti pro kvalitní život člověka (Halama, 2000). V psychologických studiích se s touto problematikou setkáváme mnohdy i v kontextu souvisejících témat. Smysl života má relativně blízko ke konceptu životní pohody, well-being (Balcar, 1995a,b) či jeho součástí (např. pozitivní afektivita, kvalita života apod.), úzké souvislosti tohoto pojmu jsou patrné s mentálním zdravím (Halama, 2002; Halama, Dědová, 2007), bývá ale také dáván do vazby k aspektům víry a naděje (Křivohlavý, Petříková, 2001; Křeménková, Novotný, 2015).

### **2. 3. Smysl v životě v pedagogickém pojetí**

V návaznosti na předešlé lze konstatovat, že téma smysluplnosti vlastní existence je podstatné právě v oblasti vzdělávání, dotýká se bezesporu i oblasti školství. Pedagog totiž zásadním způsobem formuje či deformuje sociálně etický rozměr osobnosti svých žáků.

V oblasti pedagogiky je téma zkoumáno především v oblasti psychologických či existenciálních kontextů smyslu života (Křeménková, 2011; Petrová, 2005a,b), dále ve vztahu k životní spokojenosti učitelů základních škol a budoucích učitelů ve srovnání s jejich vybranými osobnostními rysy (Pugnerová, Kvintová, 2008; Kvintová, Sigmund, Hřebíčková, 2014; Sigmund, Kvintová, Pugnerová, Hřebíčková, 2014; Kvintová, Sigmund, Pugnerová, Sigmundová, 2014).

Otevřenou a smysluplnou je otázka výchovy ke smyslu v životě v duchu logoterapie nebo prostřednictvím etické výchovy, kterou rámcové vzdělávací programy obsahují; či humanistických popřípadě spiritualistických vzdělávacích



konceptí, které téma smyslu života popisují jako určitou vnitřní dispozici jedince či jej vztahují k tématu smysluplnosti učení.

Téma smysluplnosti se také objevuje jako přirozená součást spirituální výchovy. Spiritualita dětí se často odráží v jejich povědomí, že existuje něco jiného, něco lepšího než pouhý průběh každodenních událostí. Česká republika je participantem tzv. HBSC studie (Health Behaviour in School-aged Children), realizovaná ve více, jak 40 zemích pod záštitou Světové zdravotnické organizace (WHO), která se zabývá životním stylem mladé generace komplexně a obsahuje i část zkoumající jejich spiritualitu. Součástí výzkumu zaměřeného na školní mládež 2. stupně ZŠ je např. otázka týkající se zjištění, jestli je důležité pro žáka:

- být laskavý k lidem;
- odpouštět druhým lidem;
- mít pocit, že život má smysl;
- mít ze života radost;
- mít vztah k přírodě;
- pečovat o životní prostředí;
- cítit spojení s vyšší duchovní silou (Pickett, Michaelson, Inchley, Whitehead, 2013).

Tento specifický modul výzkumu vychází zejména z tzv. Kanadské škály the Spiritual Well-Being Questionnaire (Gomez, Fisher, 2003), v českém prostředí HBSC studie také zjišťuje žákovy prožitky a zkušenosti z oblasti spirituality, avšak převážně bez jakékoliv vazby na náboženské zakotvení.

Významnou součástí spirituální výchovy je výchova etická. Spočívá v tom, že dítě si postupně ve svém vývoji osvojuje žebříček etických hodnot, podle kterého je určité jednání dobré či špatné, osvojuje si hodnoty pravdivosti, ohleduplnosti, šetrnosti k přírodě, spravedlnosti, soucitu a úcty k životu. V adolescenci naplno přijatý ideál dobra je potom již vyloženě spirituální záležitostí (Říčan, 2013). Obdobně Heidbrink, (1997) zdůrazňuje, že vnímání dimenzí morálky je ovlivňováno vývojem psychiky (kognitivních procesů a emocí).

Další cestou spirituální výchovy je kultura a filosofie. Kultura ve smyslu vybudovat v dítěti pozitivní vztah k hudbě, tanci, výtvarné výchově, divadlu či dramatickému umění, literatuře a knihám. Filosofie ve smyslu naučit dítě milovat moudrost, respektovat jinakost lidí (kdy po ruce je historie, srovnávání různých kultur) a projevovat úctu k lidem (Říčan, 2013).

Téma logoterapie pro pedagogickou oblast rozpracovává Lukasová ve své knize Logoterapie ve výchově (Lukasová, 1997). Podle ní se člověk stává opravdu člověkem jen tam, kde se oddá smyslu, který je mu dán a který je od něj požadován, který stojí za to, aby jej naplnil, který jej také hned obšťastní, pronikne jím a dá mu pocítit, k čemu je na světě.

Podle Lukasové (1997) uvědomění si úsilí a zápas o naplnění smyslu je prvním krokem ke zdravému a uspokojujícímu životu. To je to, co člověk hledá, aby byl užitečný, aby byl k něčemu dobrý. Pro jedince není přirozené jenom si užívat a jen tak si žít, to je prostě příliš málo, to člověk psychicky prostě neunes.

Hlavní zodpovědnost za výchovu, utváření hodnot a postojů má podle Lukasové (1997) bezesporu rodina. Pokud působení školy a rodiny nejde ruku v ruce nebo je dokonce protichůdné, pak s největší pravděpodobností zvnitřní dítě na prvním místě morální principy, způsob trávení volného času, přístup k práci a povinnostem, vztah k sobě i jiným podle toho, co mu každodenně ukazuje jeho nejbližší, tj. jeho rodina.

Lukasová (1997) se zamýšlí také nad tématem svobody, vnímá ji ve skutečnosti jako nejvyšší míru vlastní odpovědnosti, nikoli chaos nesvědomitých činů bez ohledu na jejich následky. Svobodný je podle ní ten, kdo zaujme místo v takovém řádu, který uznává.

Tématu smyslu v životě se věnuje také humanistická vzdělávací teorie. Bývá také nazývána nedirektivní, organická, svobodná nebo otevřená. Jejím cílem je podpora poznání „bytí“ u vzdělávané osoby (in Bertrand, 1998).

Humanistickou teorii vzdělávání u nás pro oblast pedagogiky zpopularizoval Pelikán (2002). Zavedl pojem výchovy provázející, která vychází

z tohoto pojetí a kterou popisuje jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Úlohou pedagoga je podle něj schopnost pomáhat mladému člověku být sám sebou, stát se integrovanou, autentickou a přitom socializovanou osobností, která si vytváří ucelený obraz světa ve vlastním vědomí a nachází v tomto světě smysl i své místo.

Významnými představiteli této teorie jsou Rogers či Maslow. Rogers (1998) naznačuje, že nadějí nemůže být hledání hodnot venku v materiálním světě. Tam se „nezměrné zdroje sloužící tvorbě dobrého života“ nenacházejí.

Maslow (in Bertrand, 1998) smysl života popisuje jako určitou vnitřní dispozici jedince, která se v podobě silné motivační energie objevuje v okamžiku, kdy jsou saturovány nižší potřeby. Podle něj jde o svobodnou volbu svého smyslu života, jedinec si jej volí podle své přirozenosti. Maslow se vyjadřuje také k pedagogické profesi. Učitel by měl být podle něj otevřený; měl by žáka vidět pozitivně, měl by být ochoten mu pomoci, aby měl žák možnost nalézt sám sebe.

Podle Rogerse se obsah učení, i když je důležitý, při vyučování zaměřeném na člověka stává druhořadým – kurz není s úspěchem zakončen tehdy, když se žáci „naučili všechno, co potřebují znát“, ale tehdy, když „učinili výrazný pokrok v učení se, jak se učit tomu, co chtějí vědět“. Jestli to pro nás mělo smysl, jestli jsme se něco naučili, to si musíme rozhodnout sami, ale taky si odpovědět na otázku, jestli jsme udělali vše pro to, aby pro nás učení smysl mělo, a co můžeme udělat pro to, aby to příště bylo lepší (Hadj-Mousová, Valentová, 2002; Šmelová, Prášilová, 2018).

Rádi bychom zdůraznili, že podle zkušeností z praxe používání nedirektivních přístupů často naráží na své meze a učitelé brzy cítí potřebu dát ve své pedagogické práci mladým lidem jistý pevný rámec, ovšem při plném respektování jejich individuálních zvláštností. To pravděpodobně vedlo ke zrození pedagogik interaktivních namísto nedirektivních.

### **3. Specifika psychického vývoje v období adolescence a rané dospělosti**

V této části textu se zmíníme o některých v kontextu zkoumaného tématu důležitých vývojových charakteristikách, vztahujících se k sledovanému souboru respondentů. Z hlediska vývojové psychologie se respondenti našeho výzkumu, vysokoškolští studenti, nacházejí v období mezi ranou dospělostí a horní věkovou hranicí adolescence.

Adolescence začíná v našich kulturních podmínkách u děvčat v průměru kolem 16. roku, u chlapců asi v 17 letech. Horní věková hranice se nedá přesně stanovit, neboť kritéria pro vstup do dospělosti jsou různá (Šimíčková, Čížková, 2010).

*„Srovnáváme-li životní cesty různých lidí po dvacátém roce, je nám hned zřejmá velká rozmanitost.“ (Říčan, 1990, s. 247)*

Příčinou této rozmanitosti je především skutečnost, že biologický vývoj probíhá po dvacátém roce pomalu. Zatímco v pubertě a ještě nějakou dobu po ní staví tělesný vývoj jednotlivé chlapce a dívky před stejné nové možnosti a nové úkoly, nyní je tento jeho jednotlívý vliv zanedbatelný. Co se týče tělesného vývoje, dvacátá léta jsou dobou největší tělesné síly, energie, vitálního elánu, robustního zdraví. Tělesná konstrukce ještě mohutní (Helus, 2009).

Na rozdíl od tělesného vývoje ve dvacátých letech jedince, kdy se organismus dostává do plné funkčnosti a vrcholného rozvoje, je vývoj psychologický v rané dospělosti nahlížen odlišnými kriteriálními znaky. Explorace identity, nestabilita a zkoušení nových možností jsou podstatné pro rozvoj nového konceptu „vynořující se dospělosti“ (Arnett, 2000), stejně jako je budování sebeúcty a postupné přijímání role dospělého propojené s konsolidací identity a celkovou stabilizací osobnosti propojeno s přijímáním odpovědnosti, považovaným za znak dospělosti (Blatný, 2016).

To je však dlouhodobým mnohaletým procesem, který zahrnuje celou řadu úkolů a výzev, včetně přijímání profesních závazků již od mladé dospělosti (Waterman, 1992).

Toto období bývá časově charakterizováno odlišně, v závislosti na vnímání jednotlivých životních stádií, obvykle obsahujících jistou psychosociální krizi. Období mezi dětstvím a dospělostí může být ohraničeno 15 a 22 lety, kdy je nejtěsněji pocíťován příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého (Erikson, 2015).

Může to být však rovněž první polovina dvacátých let, či celá dekáda, kdy dochází ke komplexní proměně osobnosti, jejíž průběh je výrazně ovlivněn konkrétními kulturními a společenskými podmínkami, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím (Řičan, 1990).

Rozmezí může být ohraničené dokonce až počátkem třicátých let života, neboť dramatický vývoj plný pokusů, úskalí, selhání a nových vzmachů stát se dospělým v plném smyslu toho slova, je do značné míry ovlivněn i tím, jak proběhla předchozí životní období, přičemž za hlavní znaky dospělosti: „(...) lze považovat samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu k druhým lidem, se zodpovědností za své rozhodnutí a činy“ (Vágnerová, 2000, s. 301).

V dřívějších dobách byl přechod k dospělosti jasněji vyznačen specifickým průběhem, který měl pevnou podobu rituálu či iniciačního obřadu. Právě absolvování takového rituálu určovalo, odkdy je jedinec dospělý, jakou bude mít roli, jaký bude jeho status. Takovéto jasně vymezené hranice práv a povinností, spíše než výrazné ovlivňování budoucí identity dospívajícím samotným, bylo podstatné pro úspěch při prokázání, že se adolescentní jedinec nebojí, že při obřadu obstál a že tedy může být přijat do komunity jako dospělý (Sokol, 2016b).

V dnešní době, kdy se zvyšují požadavky na vzdělání, schopnosti vyrovnávat se se zátěží, připravenost na budoucí povolání a schopnost pružně reagovat na nároky společnosti, se vstup do dospělého světa a sociální zralost posouvá k pozdější věkové hranici (Katrňák, 2010).

To platí rovněž u respondentů našeho výzkumu, vysokoškolských studentů ve věku 19–27 let, kdy někteří mohou jevit ještě znaky adolescence, další jedinci se nacházejí v období vynořující se dospělosti, mladší či rané dospělosti (kdy člověk obvykle musí zvládnout čtyři komplexní vývojové úkoly, tj. zvolit povolání a profesní kariéru, rozhodnout se a vybrat životního partnera, budovat pevný partnerský vztah a založit rodinu (Kasten, 2006), vyloučit však nemůžeme ani respondenty, kteří svým osobnostním rozvojem a životními okolnostmi již vstoupili do období plné, zralé dospělosti.

Na závěr této kapitoly bychom rádi shrnuli, že díky psychickým změnám a hlavně schopnosti poznávání světa i sebe sama v širokých souvislostech je jedinec v tomto období obzvláště citlivý k otázce smyslu vlastní existence. Při hledání zralejší formy vlastní identity mladý člověk právě v tomto období volí mnohdy falešné cesty, tzv. pseudosmysly, především pokud není dostatečně existenciálně zakotvený.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Vlastní výzkumné šetření

#### 4. 1. Teoretická východiska

Vysokoškolští studenti představují specifickou skupinu populace, která se připravuje na své budoucí povolání. Podle Vágnerové (2005) je pro toto vývojové období charakteristické hledání, nacházení a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout svou proměnu, dosáhnout nějakého sociálního postavení, a vytvořit si zralější formu vlastní identity.

Tato náhlá a výrazná otevřenost vůči existenciálním záležitostem, bývá nazývaná též fenomén existenciálního probuzení (Halama, 2000). Potvrzují ji jak teoretické úvahy, tak empirické údaje (Frankl, 1996; Fry, 1998).

Podle Blatného (2010) je často provázena prožíváním existenciální úzkosti a nejistoty. Odpovědí na tuto otevřenost vůči existenciálnímu tématu je právě zvýšená úroveň hledání smyslu života, která je přirozenou náplastí na existenciální otázky. Pokud vysokoškolský student není dostatečně existenciálně zakotvený, může lehce podlehnout pseudosmyslům, egoistické orientaci nebo prožívat stavy nejistoty, odcizenosti či vnitřní samoty, jindy podléhá nadměrně pragmatismu, nudě a lhostejnosti.

Menclová, Baštová (2005) uvádějí, že 70 % studentů přichází na vysokou školu těsně po maturitě. Dle těchto autorek jsou dominantními motivy ke studiu na vysoké škole touha získat možnost dobré profesionální kariéry a dobře placeného zaměstnání, lepší pracovní uplatnění.

Jak uvádí ve své disertační práci Josífková (2013), studium na vysoké škole přináší s sebou na studenta nové požadavky z hlediska socializace. V tomto období jde zejména o adaptaci na nové podmínky vysokoškolského studia, s čímž je spojeno mnoho pro mladého člověka významných změn. Nejvíce pocítí změny ti studenti, kteří si kvůli vzdálenosti školy od domova musí najít bydlení poblíž školy (studentská kolej, privát). Tato situace je průběžným kamenem pro jejich celkovou zralost. Na vysoké škole se setkávají s novými vztahy přátelskými

i partnerskými. Na studenty na vysoké škole jsou kladeny jiné požadavky spojené s přípravou na studium, zkoušením a hodnocením než tomu bylo na škole střední. Z předchozího vyplývá, že podmínky vysoké školy jsou nastaveny na člověka, který je rozvinutý a zralý – dokáže mít zodpovědnost za své aktivity, dokáže sám kontrolovat své povinnosti, jistým způsobem se oprostil od rodičovské autority.

Podle Josífkové (2013) se u vysokoškoláka očekává, že již zná své životní cíle a priority i způsoby, jak jich dosáhnout. Občas se málo dbá na to, že tento mladý člověk má ještě málo zkušeností, málo se mohl poučit ze svých chyb. Paradoxně s těmito požadavky na zralost jeho osobnosti je problémem studentova zpravidla přetrvávající ekonomická závislost na okolí, čímž se posouvá jeho sociální zralost na vyšší věk. Tyto a ještě další okolnosti kladou na studenta v průběhu vysokoškolského studia značnou psychickou zátěž.

Výše uvedená problematika týkající se specifické skupiny vysokoškolské populace studující pedagogický obor na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci představuje základní myšlenkový rámec předložené práce.

## **4. 2. Design výzkumu**

V souladu s výzkumným projektem, jeho cílem a formulací předpokládaných vztahů proběhla volba využití dvou osvědčených standardizovaných psychologických metod.

Šetření má základ ve sběru dat prostřednictvím dotazníku Logo-test (Lukasová, Balcar, 1992) a Neo pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Na základě získaného celkového skóre v Logo-testu sledujeme vazbu takto zjištěné míry smysluplnosti s pěti osobnostními rysy. Charakteristika jednotlivých osobnostních rysů je blíže popsána v kapitole 1.1.1.

Získaná data převážně kvantitativního charakteru jsou nejprve zpracovávána statisticky (kap. 5.1.), následně je doplňujeme pro hlubší pochopení složitého jevu, kterým smysl života bezesporu je, konkrétnějšími údaji respondentů, jež jsou součástí III. části Logo-testu.



Získaný skór a informace z III. části Logo-testu využíváme k podrobnější analýze subjektivního prožívání smysluplnosti života. Kvalitativní data mají pro nás doplňující a obohacující charakter.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o psychologické diagnostické metody, je důležité na tomto místě zmínit, že proběhl podrobný zácvik v administraci metod a také jejich vyhodnocování probíhalo pod vedením školitelky (která je odbornou psycholožkou).

Oba dva pro naše výzkumné účely použité dotazníky přikládáme v příloze disertační práce, bez návodu na vyhodnocení. Jak jsme již zmínili, jde o psychologické diagnostické pomůcky, které jsou dostupné pouze pro odborné psychology, jsou zákonem chráněné proti neodbornému použití či zneužití a z mnoha důvodů nemohou být veřejnosti volně dostupné.

Cílem této metody je objasnit, jak lidé v určitém prostředí a situaci dochází k pochopení toho, co se děje, proč jednají jistým způsobem a jak organizují své aktivity a interakce (Hendl, 2005).

Statistické zpracování bylo provedeno pomocí programu STATISTICA (StatSoft, Inc. (2013), STATISTICA (data analysis software system), version 12. [www.statsoft.com](http://www.statsoft.com)). Pro posouzení normality bylo využito Shapiro-Wilkova testu. Protože ne vždy bylo normální rozložení potvrzené, k dalším výpočtům byly použité jak parametrické, tak neparametrické metody (výsledky byly analogické), do práce jsou zařazené názornější parametrické metody. Pro charakteristiky veličin jsou použity základní popisné charakteristiky, případně četnosti (absolutní i relativní), pro posouzení významnosti rozdílů je využíváný dvouvýběrový t test (analogicky byl použitý Mann-Whitneyův Utest), pro vzájemné závislosti byly použity Pearsonovy korelační koeficienty. Hladina významnosti byla zvolena  $p = 0,05$ .

### 4.3 Výzkumný vzorek

Sledovaný soubor tvoří studenti učitelských oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří v době sběru dat byli ve věkovém rozmezí 19–27 let. Celkový počet studentů, kteří se výzkumu účastní, je 346 respondentů (294 žen, 52 mužů).

Výzkumné šetření, jehož výsledky na tomto místě prezentujeme, bylo realizováno v období od podzimu roku 2017 do jara roku 2018.

Byl brán ohled na požadavky kladené na stratifikovaný proporciální výběr, především získání co největšího vzorku vysokoškolských studentů mužů (kteří na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci tvoří menšinu studentů, tak jak to bývá u pedagogických oborů obvyklé), ročník studia a co největší zastoupení jednotlivých studijních oborů tak, aby v každém ročníku byla získána data alespoň od padesáti studentů.

Byly zohledněny principy eticky vedeného výzkumu, obě dvě standardizované psychologické metody byly předkládány na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci osobně, s jednotnou instrukcí a poskytnutím dostatečného časového prostoru k jejich vyplnění (max. 90 minut).

Stěžejní kvantitativní zpracování výzkumných dat se vztahuje k 346 vysokoškolským studentům, muži (N = 52) tvoří 15 % z celkového počtu probandů, což je pro studentů pedagogických oborů typické.

Kvalitativní zpracování dat výzkumu jsme realizovali u 282 studentů (tzn., že III. část Logo-testu nevyplnilo 64 studentů). Informace o výzkumném souboru poskytuje přehledně následující tab. č. 1.

Tab. č. 1 Četnosti výzkumného souboru

<b>ČETNOST Z HLEDISKA POHLAVÍ</b>				
<b>ČETNOST</b>	<b>KVANTITATIVNÍ VÝZKUM</b>		<b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>CELKEM</b>	346	100	282	100
<b>MUŽI</b>	52	15	37	14,9
<b>ŽENY</b>	294	85	245	85,1
<b>ČETNOST Z HLEDISKA VĚKU</b>				
<b>ROKY</b>	<b>KVANTITATIVNÍ VÝZKUM</b>		<b>KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>19</b>	31	9,0	25	8,9
<b>20</b>	41	11,8	32	11,3
<b>21</b>	80	23,1	66	23,4
<b>22</b>	52	15,1	44	15,6
<b>23</b>	64	18,5	53	18,8
<b>24</b>	47	13,6	37	13,1
<b>25</b>	24	6,9	20	7,1

26	5	1,4	4	1,4
27	2	0,6	1	0,4

#### 4. 4. Použité metody zkoumání

Jak již bylo naznačeno, v souladu se stanovenými cíli a záměry vlastního zkoumání jsme ke sběru dat využili dvě standardizované psychologické metody, a to:

- **Logo-test** Lukasové, pro české podmínky z originálu upravený Balcarem (Lukasová, Balcar, 1992).
- **NEO pětifaktorový osobnostní inventář (Big five)**, pro české podmínky z originálu upravený podle Hřebíčkové a Urbánka (2001).

Logo-test (Lukasová, Balcar, 1992) obsahuje tři okruhy otázek a další úkoly, je složen z kvantitativní i kvalitativní části a zachycuje adekvátním způsobem údaje o míře prožívané smysluplnosti vlastní existence a existenciálního zakotvení sledovaného souboru studentů (případně pak odhaluje přítomnost existenciální frustrace). Čím nižší celkové skóre v Logo-testu jedinec dosáhne, tím silnější životní naplněnost prožívá a naopak, čím vyšší je celkové skóre dotazníku, tím více roste existenciální frustrace.

První část Logo-testu obsahuje devět položek, které reprezentují devět kategorií obsahu smyslu života (např. rodina, vztahy, práce). Předpokládá se, že čím více oblastí označí, tím menší je míra ohrožení existenciálním vakuem (Lukasová, 1997).

Druhou část dotazníku tvoří sedm položek týkajících se symptomů existenciální frustrace (jedna z nich má opačné hodnocení, tj. vztahuje se k pozitivnímu prožívání a smysluplnosti). Testovaná osoba se má vyjádřit, jak často prožívá daný stav ve svém životě. Tazatel, který dotazník vyplňuje, odpovíď

hodnotí na třístupňové škále (od velmi často po nikdy), čím více jich označí souhlasně, tím vyšší míru existenciálního vakuu prožívá.

Třetí část Logo-testu obsahuje dva úkoly. Testovaná osoba si má v této části dotazníku nejdříve zhodnotit tři předložené životní příběhy, tzv. případy a zvolit, která osoba v nich je nejšťastnější a která nejvíce trpí. Tato fáze má projektivní povahu a předpokládá se u ní určitá identifikace respondenta s vybraným případem. Odpovědi na obě otázky jsou bodovány a body se započítávají do celkového skóre testu. Druhým úkolem testovaného je popsat svůj vlastní „případ“ (svou dosavadní životní cestu). I ten se hodnotí počtem bodů v dimenzích naplnění smyslu, v kontextu postoje k utrpení a postoje k úspěchu.

Testované osoby se na základě celkového skóre, pak zařazují do čtyřech kvartilů, s označením:

- Q1 Vysoká úroveň prožívané smysluplnosti,
- O2 + Q3 Průměrná úroveň prožívané smysluplnosti
- Q4 Nízká až ohrožující úroveň prožívané smysluplnosti

V rámci nepříznivého čtvrtého kvartilu se ještě rozeznávají decily D9 – špatné naplnění smyslem (přítomna existenciální frustrace) a D10 – velmi špatné naplnění smyslem (vysoká pravděpodobnost noogenní neurózy nebo deprese).

Druhou použitou výzkumnou metodou byl NEO pětifaktorový osobnostní inventář (Big five). Tento dotazník obsahuje 60 výpovědí, kterými mohou respondenti popsat sami sebe. Své odpovědi, podle toho, jak je vystihují, označují na připojené škále (od 0 – vůbec mne nevystihuje, po 4 – úplně vystihuje).

Na základě získaného celkového skóre v Logo-testu sledujeme vazbu zjištěné míry smysluplnosti s pěti osobnostními rysy (extraverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus, otevřenost vůči zkušenosti) zjišťovanými pomocí Neo pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Jedinci s vysokým skórem extraverze jsou společenší, sebejistí, aktivní, hovorní, energičtí a optimističtí. Mají rádi vzrušení a udržují si snadno veselou mysl.

Jedinci s vysokým skórem přívětivosti projevují pochopení a porozumění pro druhé, projevují druhým přízeň, chovají se k nim laskavě a vlídně. Mají sklon důvěřovat druhým lidem a dávají přednost spolupráci.

Jedinci s vysokým skórem svědomitosti se popisují jako cílevědomí, ctižádostiví, pilní, vytrvalí, systematictí, s pevnou vůlí, disciplinovaní, spolehliví, přesní a pořádní (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Jedinci s vysokým skórem neuroticismu jsou popisováni jako psychicky nestabilní, cítí se velmi často zahanbeni, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzívně prožívají strach, obavy nebo smutek. Jejich představy nekorespondují s realitou, proto mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace.

Jedinci s vysokým skórem otevřenosti vůči zkušenosti se projevují jako vědychtiví, intelektuální, jsou ochotní experimentovat a zajímají se o umění. Projevují bohatou fantazii a jsou vnímaví k prožitkům pozitivních i negativních emocí. Mají nezávislý úsudek, často se chovají nekonvenčně, zkoušejí nové způsoby jednání a dávají přednost změně.

#### **4. 5. Cíle výzkumné části práce**

##### **Hlavní cíl**

• **Zjistit míru subjektivně prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u budoucích učitelů v kontextu vybraných osobnostních rysů.**

##### **Dílčí cíle**

- Zjistit, v jaké míře budoucí učitelé prožívají svůj život jako smysluplný, což lze považovat za základ integrity jejich osobnosti.
- Zjistit konkrétní podobu vztahů mezi zvolenými sledovanými rysy osobnosti a úrovní prožitku smysluplnosti.

- Zjistit, zda se v míře prožívané smysluplnosti vlastní existence projeví vliv pohlaví a věku respondentů.
- Prostřednictvím kvalitativního rozboru dat uváděných v osobních příbězích vyvodit specifické vlivy a postoje v kontextu životní reality respondentů.

#### **4. 6. Výzkumné otázky a hypotézy**

V souvislosti s uvedenými záměry a cíli vlastního zkoumání jsme si stanovili následující výzkumné otázky a předpoklady.

##### **4. 6. 1. Výzkumné otázky**

- 1) V jaké míře nalézají budoucí učitelé smysl ve svém životě?
- 2) Jaký je vztah mezi mírou prožívané smysluplností vysokoškolských studentů a vybranými osobnostními rysy (extraverze; přívětivost; svědomitost; neuroticismus; otevřenost vůči zkušenosti).
- 3) Liší se míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů v závislosti na jejich pohlaví a věku?
- 4) Jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní míry naplnění smyslu (lze využít hledisko obsahové analýzy volných výpovědí)?
- 5) Jaké kategorie prožitků se nejčastěji objeví v rámci analýzy volných výpovědí o vlastním životě?

V návaznosti na uvedené cíle a výzkumné otázky jsme si formulovali následující výzkumné hypotézy.

#### 4. 6. 2. Výzkumné hypotézy

**H1** U budoucích učitelů sledovaného souboru převažují kategorie vynikajícího nebo dobrého naplnění smyslu a existenciálního zakotvení nad chudým nebo chybějícím naplněním smyslu.

**H2** U sledované skupiny studentů existuje vazba osobnostního rysu extravert-introvert a míry jimi prožívané smysluplnosti vlastního života, a to ve prospěch extrovertů.

**H3** Existuje vztah mezi mírou povahového rysu neuroticismus u našich respondentů a mírou jimi prožívané smysluplnosti vlastního života. Předpokládáme, že čím nižší je u probandů zastoupena smysluplnost v životě, tím více se v jejich temperamentových charakteristikách objevuje neuroticismus.

**H4** Hodnoty osobnostního rysu přívětivosti vykazují souvislost s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolského studenta, konkrétně s rostoucí přívětivostí se zvyšuje i úroveň prožívané smysluplnosti.

**H5** Existuje vztah mezi mírou povahového rysu svědomitosti u vysokoškolských studentů a mírou jejich prožívané smysluplnosti vlastního života. Předpokládáme, že čím je vyšší svědomitost respondenta, tím také roste jeho míra prožívané smysluplnosti.

**H6** Hodnoty osobnostního rysu otevřenosti vůči zkušenosti souvisí s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolského studenta. Předpokládáme, že čím vyšší smysluplnost, tím větší otevřenost respondenta.

**H7** Míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší smysluplnosti u žen než u mužů.

**H8** Míra prožívané smysluplnosti u budoucích učitelů se liší v závislosti na věku. Předpokládáme rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími vysokoškolskými studenty ve prospěch starších, kteří z hlediska ontogenetické psychologie osobnostně dozrávají.



## **5. Výsledky vlastního zkoumání a jejich analýza**

V této kapitole předkládáme statisticky zpracované a dále vyhodnocené výsledky našeho výzkumu v kvantitativní i kvalitativní podobě. Vzhledem k velkému množství získaných a vyhodnocených dat v této části práce uvádíme ty nejzásadnější výsledky, které mají vztah k uvedeným cílům práce.

Prezentace výsledků je systematicky koncipována nejprve jako stěžejní kvantitativní výzkumná část a doplňující je návazné shrnutí využití kvalitativního přístupu k datům z části výzkumu. Všechny sledované ukazatele jsou komentovány vzhledem ke zjištěným výsledkům a současně jsou doplněny o tabelární či grafické zpracování.

Předloženou výsledkovou část textu uzavírá kapitola vyjadřující se k vytyčeným pracovním hypotézám. Ke každé hypotéze je vyvozeno závěrečné stanovisko, a to na základě předložených výsledků a jejich statistického zpracování. Příslušné komentáře k výsledkům, komparace a další teoretické koncepty jsou dále analyzovány a diskutovány v kapitole Diskuze.

### **5. 1. Analýza dat – kvantitativní přístup vyhodnocení**

Celkové skóre respondentů v Logo-testu svědčí o míře prožívané životní naplněnosti, či naopak nespokojenosti se životem, či dokonce o „existenciální frustraci“, která může vyústit až v onemocnění „noogenní neurózou“. Vysoký počet získaných bodů podle norem signalizuje ohrožení duševního zdraví, zatímco nízký počet svědčí naopak o tom, že z logoterapeutického hlediska nejsou důvody k obavám. Nižší získané hodnoty jsou tedy známkami pozitivního přijetí vlastního života, vyšší hodnoty naopak vypovídají ve směru nespokojenosti se svou životní realitou a případně o jejím nezvládnání či odmítání.

### 5. 1. 1. Statistické zpracování celkového skóre v Logo-testu, včetně míry smysluplnosti u žen a mužů

Tabulka č. 2 Celkové skóre v Logo-testu u sledovaného souboru, včetně míry smysluplnosti u žen a mužů

KATEGORIE	CELKEM		ŽENY		MUŽI	
	N	%	N	%	N	%
Vysoká úroveň prožívané smysluplnosti (Q1)	201	58,1	177	60,2	24	46,2
Průměrná úroveň prožívané smysluplnosti (Q2 + Q3)	130	37,5	107	36,4	23	44,2
Nízká až ohrožující úroveň prožívané smysluplnosti (Q4)	15	4,4	10	3,4	5	9,6
<b>Celkem</b>	346	100	294	100	52	100

Z výsledků šetření u našich respondentů (N = 346) vyplývá, že 58,1 % studentů našeho souboru vykazuje vysokou úroveň prožívané smysluplnosti (tedy dobrou až nejlepší úroveň podle dostupných norem testu). U osob dosahujících této úrovně lze předpokládat, že i za nepříznivých životních podmínek si uchovají vnitřní pevnost a integritu a budou schopny z nich vytěžit co nejpříznivější výsledek při zvládnání každodenní reality.

Celkové skóre ve středním, průměrném pásmu znamená, že testovaný patří k lidem, kteří nemají ani mimořádně dobrou ani mimořádně špatnou úroveň prožívané smysluplnosti, nejsou existenciálně aktuálně přímo ohroženi. U průměrně skórujících osob lze předpokládat, že v současnosti jsou ve svém žití dostatečně vyrovnaní, avšak že si svou vyrovnanost v případech nečekaných starostí a těžkostí nemusí nutně zachovat. Tuto úroveň vykazalo 37,5 % studentů našeho souboru.

Celkové skóre v pásmu nízké až ohrožující úrovně prožívané smysluplnosti (4,4 % studentů) naznačuje, že prožívaná smysluplnost respondenta je sporná, nebo ji vůbec postrádá.

Výsledky šetření tedy prokázaly dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u většiny našich respondentů (95,6 % respondentů, při spojení úrovní Q1 + Q2 + Q3). Z výsledků našeho šetření vyplynulo, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji postrádají vůbec.

Podíváme-li se při analýze zjištěné míry smysluplnosti vlastního života na vliv pohlaví našich respondentů, pak je výsledek následující.

Co se týče celkového skóre u žen, vysokou čili optimální úroveň prožívané smysluplnosti prožívá 60,2 % respondentek. Průměrnou čili aktuálně dostačující úroveň vykazalo 36,4 % vysokoškolských studentek. Nedostatečná čili ohrožující úroveň prožívané smysluplnosti se pak týká 3,4 % respondentek.

U mužů vysokou (velmi dobrou) úroveň prožívané smysluplnosti prožívá 46,2 % respondentů. Průměrná úroveň prožívané smysluplnosti se týká 44,2 % respondentů. Nízkou (nedostačující) úroveň prožívané smysluplnosti prožívá 9,6 % respondentů.

Když tedy porovnáme výsledky míry smysluplnosti u mužů a žen, tak je patrné, že prožívaná smysluplnost u budoucích učitelů je vysoká; vysokoškolští studenti muži, kteří vykazují svůj život jako smysluplný (Q1 + Q2 + Q3), jsou zastoupeni z 90,4 % a vysokoškolských studentek žen je v této úrovni celkem 96,6 %. V nejvyšší kategorii úrovně prožívané smysluplnosti (Q1) se dokonce jedná o 46,2 % mužů a 60,2 % žen.

V kategorii průměrné (avšak aktuálně dostačující) úrovně prožívané smysluplnosti (Q2 + Q3) jde o dalších 36,4 % žen a 44,2 % mužů. Lze tedy shrnout, že u obou pohlaví převažuje velmi dobrá úroveň prožitku naplněnosti vlastní existence, přičemž o něco lépe jsou na tom ženy.

Oproti tomu kategorii nízké až ohrožující úrovně prožívané smysluplnosti (Q4) jsme zjistili u 3,4 % žen a 9,6 % mužů.

Následující tab. č. 3 dokládá v přehledu potřebné upřesňující statistické hodnoty u našeho souboru (průměrné celkové skóre, počet respondentů, minimum a maximum ohodnocených bodů, směrodatná odchylka, medián a modus). U mužů není modus jednoznačně určen a jde tedy o modus vícenásobný (hodnoty 6 a 12).

Tabulka č 3. *Popisné charakteristiky souboru pro Logo-test*

POHLAVÍ	PRŮMĚR	N	MINIMUM	MAXIMUM	SM. ODCH.	MEDIÁN	MODUS
ŽENY	9,7	294	3	22	3,62	9,0	9,0
MUŽI	11,3	52	3	25	4,24	11,0	
VŠICHNI	10,0	346	3	25	3,76	10,0	9,0

Pokud provedeme porovnání průměrného skóre smysluplnosti celého souboru podle pohlaví, u žen se hodnota průměrného skóre (9,7) dá zařadit do prvního pásma, tedy velmi dobré úrovně prožívané smysluplnosti (Q1), zatímco u mužů již zasahuje do druhého pásma (11,3), a to průměrné úrovně prožívané smysluplnosti (Q2 + Q3). Tento rozdíl byl podroben statistickému ověření, což dokumentuje tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 *Rozdíl v průměrech smysluplnosti mezi muži a ženami*

PROMĚNNÁ	T-TESTY PODLE POHLAVÍ			
	Průměr (Ž)	Průměr (M)	T	P
Logo-test	9,71	11,35	-2,93	0,00

Z tabulky je patrný statisticky významný rozdíl ve smysluplnosti mezi muži a ženami s tím, že v průměru mají ženy našeho souboru větší smysluplnost než muži.

### 5. 1. 2. Míra prožívané smysluplnosti ve vztahu k věku

Tabulka č. 5 Korelace míry prožívané smysluplnosti a věku u studentů

PROMĚNNÁ	OZNAČ. KORELACE VÝZNAMNÉ NA HLAD. $P < 0,05$ , $N=346$	
	Logo-test	Věk
Logo-test	1,0000	<b>0,0031</b>
		$P = 0,954$
Věk	<b>0,0031</b>	1,0000
	$P = 0,954$	

Míra závislosti prožívané smysluplnosti a věku statisticky významnou korelaci neprokázala. Můžeme tedy uzavřít, že míra existenciálního zakotvení našich respondentů nemá vazbu s jejich věkem.

### 5. 1. 3. Korelace výsledků Big five a Logo-testu

Pro statistické ověření vztahu mezi osobnostními rysy zjišťovanými prostřednictvím metody Big five a mírou smysluplnosti byla zvolena matematická korelační analýza. První následná tabulka (č. 6) zachycuje zmíněnou vazbu u všech respondentů ( $N = 346$ ), dále dokumentuje korelaci pouze u žen ( $N = 294$ ), pak u mužů ( $N = 52$ ).

Jak již bylo dříve uvedeno, čím nižší bylo získané celkové skóre v Logo-testu, tím větší „životní naplněnost“ proband prožívá, a naopak, čím vyšší bylo celkové skóre, tím více roste jeho „existenciální frustrace“. Tyto výsledky byly

porovnávají s pěti vybranými osobnostními rysy a sledovali jsme, jestli existuje mezi jednotlivými proměnnými významná vazba.

Tabulka č. 6 *Korelace výsledků Big five a Logo-testu*

PROMĚNNÁ	OZNAČENÉ KORELACE (R) JSOU VÝZNAMNÉ NA HLAD. $P < 0,05$					
	CELKEM		ŽENY		MUŽI	
	R	P	R	P	R	P
Neuroticismus	<b>0,4025</b>	<b>0,000</b>	<b>0,4429</b>	<b>0,000</b>	<b>0,3470</b>	<b>0,012</b>
Extraverze	<b>-0,3209</b>	<b>0,000</b>	<b>-0,3435</b>	<b>0,000</b>	-0,2497	0,074
Otevřenost vůči zkušenosti	<b>-0,1556</b>	<b>0,004</b>	<b>-0,1815</b>	<b>0,002</b>	-0,1114	0,432
Přívětivost	<b>-0,2669</b>	<b>0,000</b>	<b>-0,2059</b>	<b>0,000</b>	<b>-0,4153</b>	<b>0,002</b>
Svědomitost	<b>-0,3830</b>	<b>0,000</b>	<b>-0,3724</b>	<b>0,000</b>	<b>-0,3704</b>	<b>0,007</b>

Výsledky v tab. č. 6 dokládají, že u celého vzorku probandů ( $N = 346$ ) se jako statisticky významné prokázaly některé sledované vztahy (za významné považujeme korelace na hladině  $P < 0,05$ ). Byla zjištěna významná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti v podobě celkového skóre a osobnostními rysy extraverte, přívětivosti, otevřenosti vůči zkušenosti a svědomitosti probanda.

Námi sledovaní budoucí učitelé projevují tedy o to příznivější prožívání naplněnosti vlastního života, o co intenzivnější míra těchto osobnostních rysů byla u nich diagnostikována. Z toho souhrnně vyplývá, že čím větší prožívá student „životní naplněnost“, tím více se jeví jako přívětivý, a tedy altruistický anebo naopak, čím je respondent více přívětivý, altruistický, tím je vyšší jeho míra subjektivního prožitku smyslu vlastního života.

Obdobně lze charakterizovat vazbu mezi mírou smysluplnosti a svědomitostí či extravertí. Podstata dimenze svědomitosti je v cílevědomosti, ctižádosti, pilnosti, vytrvalosti, systematičnosti. Jedná se o lidi disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádané charakteristiky mají přímý vztah ke studijním a pracovním výkonům (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Třetí dimenze extraverte, u které jsme zaznamenali také významnou vazbu s mírou životní smysluplnosti, zahrnuje nejen kvantitu a intenzitu interpersonálních vztahů, ale i pozitivní emocionalitu a tendenci vyhledávat vzrušení (Šolcová, Kebza, 1999).

Osobnostní rys otevřenost vůči zkušenosti se vztahuje podle autorů NEO k otevření se jedince vůči novým zkušenostem, prožitkům, dojmům a tito lidé jsou vnímavější k prožitkům jak pozitivních, tak i negativních emocí (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Další významná korelace se pak projevila mezi mírou neuroticismu a velikostí skóre vypovídajícím o prožitku smysluplnosti života. S vyšším neuroticismem klesá prožívaná míra životní smysluplnosti. Vzhledem k výše uvedené skutečnosti, že u použité metody platí vztah, čím vyšší celkové dosažené skóre, tím je prožitek smysluplnosti vlastního života problematičtější, tak můžeme v interpretaci výše uvedených dat shrnout, že čím jsou u respondenta silněji zastoupeny osobnostní rysy extraverte, přívětivost nebo svědomitost, tím pozitivně vzrůstá jeho míra subjektivní naplněnosti života neboli existenciálního zakotvení. U osobnostního rysu neuroticismus pak platí opačný vztah, s nárůstem tohoto rysu klesá míra prožívané smysluplnosti vlastního života.

Pro upřesnění je potřeba uvést, že korelační vztah neurčuje příčinnou souvislost. Neboli na základě uvedeného není např. možné stanovit, zda jedinec prožívá svůj život méně naplněně, protože má dispozici k neurotickému prožívání a chování, nebo naopak, protože prožívá svůj život jako méně smysluplný, formuje se či upevňuje u něj neurotické prožívání a chování. Vzhledem k převažující biologické determinaci temperamentu člověka (hlavně vysokému podílu genetických dispozic) se dá spekulovat, že vyšší míra neuroticismu, způsobující

labilitu a nižší odolnost vůči zátěži, může vyústit v méně pozitivní přístup k životní realitě.

Obdobně jako v předešlé analýze se uvedené statisticky významné vztahy prokázaly také v případě samostatného souboru žen (N = 294). Jejich prožívaná životní smysluplnost má stejně jako u celkového souboru přímou úměru k extraverci, otevřenosti vůči zkušenosti i přívětivosti a také k jejich svědomitosti; naopak čím nižší smysluplnost v životě respondentky vykazovaly, tím více byl v jejich osobnosti zastoupen neuroticismus.

U mužů (N = 52) se statisticky významné vztahy prokázaly pouze u třech osobnostních proměnných. Obdobně jako u žen životní smysluplnost má přímou úměru k přívětivosti a svědomitosti. Významná se projevila také vazba mezi mírou smysluplnosti a neuroticismem, a to opět čím nižší je u probandů zastoupena smysluplnost v životě, tím více se v jejich temperamentových charakteristikách objevuje neuroticismus.

U skupiny mužů se na rozdíl od celkového souboru a podsouboru žen neprojevila významná vazba mezi mírou subjektivního prožitku smysluplnosti života a osobnostních proměnných otevřenost vůči zkušenosti a extraverci. Lze tedy vyvozovat, že vazba míry prožívané smysluplnosti není v případě našeho souboru mužů ve významné souvislosti s těmito dvěma osobnostními rysy.

#### **5. 1. 4. Přehled a vybraná porovnání výsledků respondentů podle ročníků studia**

Pro zajímavost a nad rámec stanovených cílů výzkumného šetření jsme porovnávali výsledky obou metod také z hlediska studovaného ročníku respondentů. Statistické zpracování výzkumného šetření, které bylo provedeno pomocí programu STATISTICA (StatSoft, Inc. (2013) tyto výstupy obsahuje, a proto jimi hlavní výzkumné šetření obohacujeme.



Celkový přehled je uveden v následující tabulce č. 7, poté jsme některé rozdíly podrobili statistickému zpracování, sledovali jsme rozdíly vzestupně podle ročníků (viz tabulky č. 8, 9, 10, 11). Zajímalo nás, zda existují rozdíly v prožívané smysluplnosti vysokoškolských studentů ve vztahu k vybraným osobnostním faktorům na začátku studia, v jeho polovině či na jeho konci. V tomto přehledu a vybraných porovnáních můžeme nalézt inspirativní doplnění hlavního výzkumného šetření disertační práce.

Tabulka č. 7 *Celkový přehled průměrů naměřených hodnot podle ročníku studia*

ROČ. ST.	LOGO	N	E	O	P	S
1.	9,72	24,95	30,82	28,06	32,62	31,57
2.	10,00	26,79	30,05	28,79	29,96	32,55
3.	10,52	26,64	31,66	27,64	30,86	31,75
4.	<b>9,16</b>	<b>22,61</b>	33,11	27,67	<b>33,17</b>	<b>34,45</b>
5.	10,41	25,54	29,57	28,92	31,7	31,49

ROČ. ST. = Ročník studia; LOGO = Logo-test; N = Neuroticismus; E = Extraverze; O = Otevřenost vůči zkušenosti; P = Přívětivost; S = Svědomitost

Z výsledků v tabulce č. 7 můžeme s jistou mírou zjednodušení usuzovat, že největší prožívanou smysluplnost vlastní existence mají studenti 4. ročníku. Zároveň jsou v průměru také nejvíce přívětiví a svědomití a ze všech studentů nejméně neurotičtí. Tím je naznačena tendence, že tyto lidé pravděpodobně mají pro druhé pochopení a porozumění, chovají se k druhým laskavě a vlídně, mají sklon důvěřovat druhým a dávají přednost spolupráci.

Studenti posledního, 5. ročníku studia, jsou v průměru nejvíce otevření ke zkušenosti, prožitkům, dojmům. Jak již bylo zmíněno, osobnostní rys otevřenost sytí ochotu experimentovat, zkoušet nové způsoby jednání, kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické a politické hodnoty, to vše je řadí mezi

nekonvenčně myslící a jednající jedince. Zajímavým výsledkem může být fakt, že oproti ostatním ročníkům jsou studenti posledního ročníku také nejméně extravertní a svědomití. Extraverze je podmíněna temperamentem jedince, tedy převážně biologicky a nedá se během života příliš změnit. Pro rys svědomitosti, jak již bylo zmiňováno, platí, že jedinci s nízkým skóre svědomitosti projevují sklon být nedbalí, nestálí, lhostejní, naplňující své cíle s malým zaujetím. Výše uvedené trendy průměrného zastoupení jednotlivých rysů u daných ročníků studia je však potřeba brát pouze jako orientační informaci bez hlubších souvislostí.

Následně jsme se pokusili o poněkud hlubší pohled na zmíněné výsledné údaje o zastoupení osobnostních rysů v kontextu ročníků studia prostřednictvím testování významnosti naměřených rozdílů.

Tabulka č. 8 *Přehled statistického porovnání výsledků 1. a 2. ročníku*

PROMĚNNÁ	PRŮMĚR (1)	PRŮMĚR (2)	T	P
<b>Věk</b>	<b>20,47</b>	<b>21,66</b>	<b>-4,57</b>	<b>0,000</b>
<b>Neuroticismus</b>	24,95	26,79	-1,22	0,224
<b>Extraverze</b>	30,82	30,05	0,60	0,549
<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>	28,06	28,79	-0,80	0,424
<b>Přívětivost</b>	<b>32,62</b>	<b>29,96</b>	<b>2,91</b>	<b>0,004</b>
<b>Svědomitost</b>	31,57	32,55	-0,84	0,402
<b>Logo-test</b>	9,72	10,00	-0,42	0,675

Pokud provedeme porovnání dat mezi 1. a 2. ročníkem, projevuje se pouze u osobnostního rysu přívětivost významně vyšší skóre u 1. ročníku (N = 64) než u 2. ročníku (N = 56). Lze se tedy domnívat, že studenti 1. ročníku jsou nenáhodně

více přívětiví než studenti 2. ročníku. Ostatní porovnání nevykazují významný rozdíl, s výjimkou logického rozdílu věku.

Podíváme-li se obdobně na rozdíly mezi 2. a 3. ročníkem, je patrné, že žádné rozdíly nedosahují významných hodnot, jak dokládá následující tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 *Přehled rozdílů výsledků 2. a 3. ročníku*

PROMĚNNÁ	PRŮM. (2)	PRŮM. (3)	T	P
Věk	21,66	21,96	-1,29	0,200
Neuroticismus	26,79	26,64	0,10	0,922
Extraverze	30,05	31,66	-1,14	0,256
Otevřenost vůči zkušenosti	28,79	27,64	1,17	0,246
Přívětivost	29,96	30,86	-0,93	0,356
Svědomitost	32,55	31,75	0,66	0,507
Logo-test	10,00	10,52	-0,75	0,455

Naopak při porovnávání 3. a 4. ročníku se ukazuje dokonce několik významných rozdílů, jak dokládá tab. č. 10.

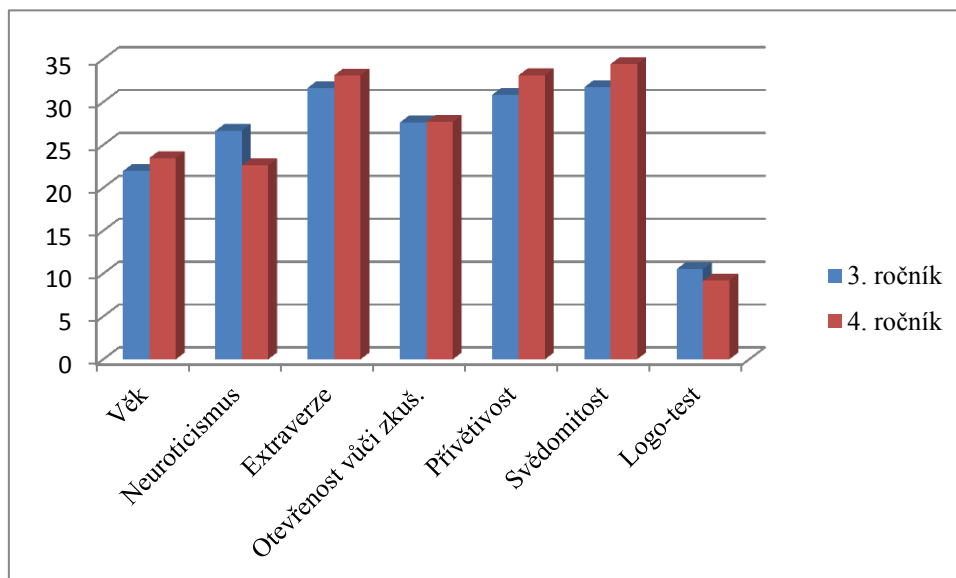
Tabulka č. 10 *Přehled rozdílů výsledků 3. a 4. ročníku*

PROMĚNNÁ	PRŮM. (3)	PRŮM. (4)	T	P
Věk	<b>21,96</b>	<b>23,48</b>	<b>-8,45</b>	<b>0,000</b>

<b>Neuroticismus</b>	<b>26,64</b>	<b>22,61</b>	<b>3,11</b>	<b>0,002</b>
<b>Extraverze</b>	31,66	33,11	-1,19	0,236
<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>	27,64	27,67	-0,03	0,975
<b>Přívětivost</b>	<b>30,86</b>	<b>33,13</b>	<b>-2,39</b>	<b>0,018</b>
<b>Svědomitost</b>	<b>31,75</b>	<b>34,45</b>	<b>-2,36</b>	<b>0,020</b>
<b>Logo-test</b>	<b>10,52</b>	<b>9,16</b>	<b>2,40</b>	<b>0,018</b>

Pokud tedy porovnááme 3. a 4. ročník, je u našich vysokoškolských studentů 3. ročníku nižší úroveň osobnostních rysů extraverze, přívětivosti a svědomitosti a vyšší úroveň neuroticismu, třetí ročník vykazuje také významně nižší úroveň smysluplnosti (srovnej, viz následující graf č. 1).

Graf č. 1 Průměry výsledků 3. a 4. Ročníku



Tabulka č. 11 *Přehled rozdílů výsledků 4. a 5. ročníku*

PROMĚNNÁ	PRŮM. (4)	PRŮM. (5)	T	P
Věk	23,48	24,08	-2,89	0,005
Neuroticismus	22,61	25,54	-1,69	0,095
<b>Extraverze</b>	<b>33,11</b>	<b>29,57</b>	<b>2,67</b>	<b>0,009</b>
Otevřenost vůči zkušenosti	27,67	28,92	-1,04	0,302
Přívětivost	33,13	31,70	1,21	0,229
Svědomitost	34,45	31,49	1,76	0,082
Logo-test	9,16	10,41	-1,69	0,094

Při obdobném srovnání mezi 4. a 5. ročníkem, je u respondentů ve 4. ročníku významně více zastoupen osobnostní rys extraverze než u 5. ročníku.

Je však potřeba zmínit, že zjištěné významné rozdíly jsou spíše jen doplněním či jistou zajímavostí, není možné je v této podobě hlouběji interpretovat (k tomu by bylo zapotřebí dalšího jinak zaměřeného zkoumání).

### 5. 1. 5. Porovnání dat podle typu studia

Následně jsme se pokusili opět nad rámec uvedených záměrů šetření analyzovat naměřená data podle typu studia respondentů, zvolili jsme rozdělení souboru podle skutečnosti, zda jde o bakalářské (BC.) či magisterské (M.) a navazující (N.) studium. Jednalo se o dílčí snahu ověřit možný vliv formy a tím délky studia respondentů. Statistické zpracování výzkumného šetření, které bylo

provedeno pomocí programu STATISTICA (StatSoft, Inc. (2013) tyto výstupy obsahuje, a proto jimi hlavní výzkumné šetření obohacujeme.

Tabulka č. 12 *Porovnání rozdílů výsledků podle formy studia respondentů*

PROMĚNNÁ	PRŮM. (M., N.)	PRŮM. (BC.)	T	P
<b>Neuroticismus</b>	24,32	29,34	-4,38	0,00
<b>Extraverze</b>	31,61	29,39	2,19	0,03
<b>Otevřenost vůči zkušenosti</b>	27,65	29,28	-2,13	0,034
<b>Přívětivost</b>	32,09	30,26	2,31	0,02
<b>Svědomitost</b>	32,36	31,91	0,44	0,66
<b>Logo-test</b>	9,52	11,39	-3,64	0,00

Tabulka č. 12 se vztahuje k významnosti rozdílů průměrných hodnot mezi skupinou budoucích bakalářů a skupinou magistrů a navazujících studentů. Z tabulky je patrné, že u studentů magisterských a navazujících oborů oproti bakalářským oborům jsou významně nižší úrovně neuroticismu a otevřenosti vůči zkušenosti oproti bakalářským oborům. Naopak významně vyšší úroveň se u magisterského studia prokázala u extraverze a přívětivosti.

Vysokoškolští studenti magisterských a navazujících oborů mají zároveň v průměru lepší smysluplnost (pásmo dobré úrovně) než studenti oboru bakalářských (pásmo průměrné). Lze však jen částečně uvažovat o některých možných souvislostech jako jsou postupný pozitivní vliv zkušenosti, dopadu vysokoškolského studia. Tyto dílčí rozdíly mohou být totiž kromě výše uvedeného pravděpodobně ovlivněny spolupůsobením sledovaných povahových dispozic.

## 5. 2. Analýza dat – kvalitativní přístup vyhodnocení Logo-testu

V této části nabízíme možnost kvalitativního pohledu na téma životní naplněnosti a existenciálního zakotvení jako doplněk hlavního výzkumného šetření.

Tento kvalitativní způsob hodnocení je sice pro výzkumníka značně náročný, na druhé straně poskytuje obohacující a oživující reflexi zkoumaných osob k tomuto citlivému a do všech oblastí života zasahujícímu tématu.

V této souvislosti si jsme plně vědomi některých možných rizik tohoto dílčího výzkumného záměru, které souvisí s tím, že jde o složité a náročné téma, které může být bráno jako nesnadno uchopitelné. Dosavadní zkušenosti školitelky v oblasti výzkumu smysluplnosti vlastní existence a s tím související praktická zkušenost, mj. s metodou Logo-testu, společně s uplatněním trojího vyhodnocení životních příběhů (nazvaných ve zmíněném dotazníku „případ“) a s dosažením společného závěru pod supervizním vedením, považujeme využití kvalitativní analýzy příběhů respondentů za adekvátní postup.

Celkem své odpovědi poskytlo 282 respondentů (245 žen a 37 mužů) našeho sledovaného souboru. Výsledky zmíněné kvalitativní části dotazníku byly analyzovány třemi za tímto účelem zapojenými výzkumníky (autorka a školitelka, další zacvičená studentka DSP Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci), kteří se podíleli na výstupech společnými revizemi až ke společné dohodě.

V rámci projektivní části Logo-testu je úkolem testovaného popsat svůj vlastní „případ“. Respondentovi je zadáván úkol: *„Prosím, vyličte nyní několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že vzájemně porovnáte, co jste v životě chtěl(a) a oč jste se snažil(a), co z toho jste docílil(a) a jak toto vše nyní pro sebe hodnotíte.“*

Z poskytnuté volné výpovědi či komentáře na položenou otázku je možné vyvodit hodnotitelné poukazy na „naplnění prožívaným smyslem“. Je analyzována respondentova současná interpretace vlastní životní cesty na škále vynikající

naplnění smyslu – dobré naplnění smyslu – průměrné naplnění smyslu – nízké naplnění smyslu – chybějící naplnění smyslu. (Lukasová, Balcar, 1992)

V této části se počtem bodů hodnotí i respondentův postoj k utrpení a postoj k úspěchu a započítává se do celkového skóre testu. Tento celkový skór Logo-testu už patří do kvantitativy.

### 5. 2. 1. Analýza postojů v kvalitativní části Logo-testu

V jednotlivých výpovědích jsme nejprve hledali a následně analyzovali v příběhu uváděný postoj respondenta k nějakému zmiňovanému úspěchu během životní cesty. Posuzovali jsme např. o jaký úspěch šlo, k čemu dále sloužil apod.

Tabulka č. 13 *Přehled postoje respondentů k úspěchu*

KVALITATIVNÍ ČÁST	N	%
Smysluplný postoj k úspěchu	183	<b>64,9</b>
Absence smysluplného postoje	99	35,1
Celkem	282	100

Smysluplný postoj k úspěchu prokázalo 64,9 % respondentů, 35,1 % respondentů tento postoj postrádá.

Obdobně byl na základě výpovědí vyhodnocován postoj respondenta k nějakému strádání, které v jeho životě nastalo. Respondent těžkou situaci buď zvládl, a dokonce ho třeba do budoucna „vyzbrojila“, nebo si jen stěžuje.



Tabulka č. 14 *Přehled postoje respondentů ke strádání*

KVALITATIVNÍ ČÁST	N	%
Smysluplný postoj ke strádání	105	<b>37,2</b>
Absence daného postoje	177	62,8
Celkem	282	100

Smysluplný postoj ke strádání prokázalo 37,2 % respondentů našeho souboru, u 62,8 % respondentů byla prokázána nepřítomnost pozitivního postoje. Ten se může projevovat u vysokoškolského studenta např. v podobě zvládnutí nové situace, poučení se z chyb či ze selhání, hledání nových řešení apod. Pro ilustraci uvádíme některé příklady příběhů v Příloze č. 1.

### **5. 2. 2. Analýza výpovědí v rámci zjištěných smysl naplňujících kategorií**

Tuto část kvalitativní analýzy jsme založili na postupech analogických otevřenému axiálnímu kódování v zakotvené teorii (Strauss, Corbin, 1999). Ke kategorizaci textu výpovědí jsme tedy přistoupili ve fázi, kdy jsme již měli k dispozici výsledky předešlé analýzy postojů k prožitému úspěchu či strádání respondentů (N = 282).

Díky této analýze jsme na počátku práce rozdělili analyzovaný soubor respondentů do dvou podskupin, které vznikly na základě analýzy celkového skóre Logo-testu (n = 282):

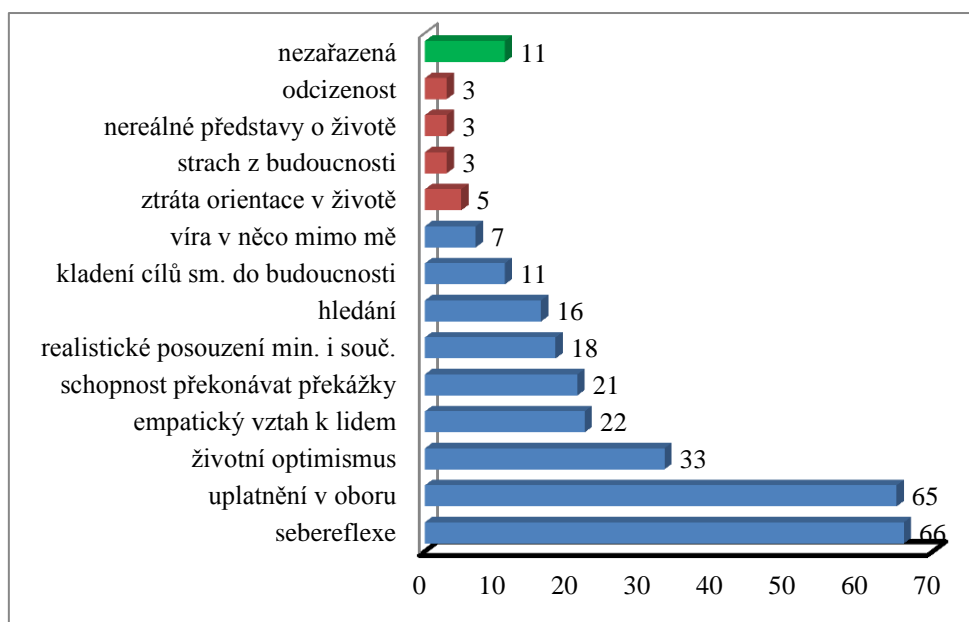
- vynikající, dobré či průměrné naplnění smyslu (Q1 + Q2 + Q3)  
versus
- nízké či chybějící naplnění smyslu (Q4).

U těchto dvou podskupin vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, jsme vyvodili pomocí kódování u skupiny „vynikajícího, dobrého či průměrného naplnění smyslu“ z jejich popsaného „životního příběhu“ **10 kategorií** (v následujícím grafu zaznačeny modře, nezařazená kategorie zeleně), saturujících tuto úroveň prožívání smyslu vlastního života.

U druhé skupiny „nízké či chybějící úrovně prožívané smysluplnosti“ jsme vytvořili z „životního příběhu“ (v dotazníku nazvaného případ) respondenta **5 kategorií** (v následujícím grafu zaznačeny červeně, nezařazená kategorie zeleně).

Některé konkrétní příklady výpovědí respondentů uvádíme pro ilustraci v příloze č. 2.

Graf č. 2 Četnosti kategorií Logo-testu ( $n = 282$ )



### 5. 2. 2. 1. Podskupina vynikající, dobré či průměrné naplnění smyslu

U skupiny respondentů s vysokým či dostačujícím (průměrným) naplněním smyslu vlastního života byly z jejich v třetí části logo-testu popsaného „životního příběhu“ (nazvaného „případ“) vyvozeny kategorie s tím, že každý proband má nárok pouze na jednu kategorii. Tyto výpovědi obsahují v tomto ohledu podstatné informace o životní cestě a její interpretaci respondentem. Studenti se často vyjadřují velmi autenticky a otevřeně; zřejmě i díky tomu, že vyplnění dotazníku je anonymní.

Pro přehlednost uvádíme znovu kategorie, které jsou totožné s těmi, které jsou uvedené v grafu č. 2, je k nim však uvedena podrobnější charakteristika. Rádi bychom upozornili na to, že součástí výše zmíněného grafu jsou další 4 kategorie v tomto soupise neuváděné, jelikož patří do subkategorie nízké či chybějící smysluplnosti (8.2.2.2.). V této kapitole jsou také uvedeny jejich další charakteristiky.

Přehled kategorií naplňujících smysl:

1. Kategorie sebereflexe – 66 respondentů (24,6 %) – Týká se relativní svobody vlastního rozhodování studentů, popisu respondentových jedinečných potřeb a postojů; dělání si náhledu na sebe; procesu adaptace vysokoškolských studentů na vnější realitu, případně její korekce. Pro některé probandy je důležité poznání, že nejsou dokonalí (např. když nenaplnují očekávání svých blízkých).

2. Kategorie uplatnění v oboru – 65 respondentů (24,2 %) – Obsahuje silné seberealizační tendence jedince volit si povolání podle svých představ. Popisuje jasné životní směřování probandů na cestě za profesním cílem (např. projevující se dlouhodobou motivací pracovat s dětmi). Velmi pozitivní roli podle výpovědí sehrává pro respondenty pedagogický vzor, volba učitelské profese jako životního poslání, vysněná, možná až zidealizovaná představa budoucího povolání.

3. Kategorie životní optimismus – 33 respondentů (12,3 %) – Popisuje výpovědi vysokoškolských studentů se silným pozitivním nábojem; vyjadřuje harmonii či životní klid; respondenti projevují pocity štěstí, radosti ze života; tato

kategorie obsahuje pozitivní vnímání sebe sama či vděčnosti za to, co obohacujícího jim přináší nečekaná životní okolnost (např. vlastní nemoc).

4. Kategorie empatický vztah k lidem – 22 respondentů (8,1 %) – Její základní zdrojová informace se týká zaměření respondentů na druhé lidi, preferenci vztahů a lidí; projevenou lásku budoucích učitelů k dětem; potřebu lidské blízkosti a citovosti, sdílení a společného prožitku; zahrnuje potřebu altruistické péče probandů o ostatní; či zodpovědné chování ve vztahu k druhým.

5. Kategorie schopnost překonávat překážky – 21 respondentů (7,8 %) – Týká se schopnosti respondentů zvládat obtíže a zátěžové situace. Vyjevuje postoje budoucích učitelů k osobním prohrám, které jim komplikují současnou situaci; vytěžení zkušenosti z ní i nutnost práce na sobě. Výpovědi budoucích učitelů obsahují potřebu posilovat svou odolnost a adaptovat se na nové podmínky. Kategorie zahrnuje také schopnost zorientovat se v životě, najít směr, i schopnost vysokoškolských studentů hodnotit nepříjemný zážitek zpětně jako pozitivní zkušenost.

6. Kategorie realistické posouzení minulosti i současných možností – 18 respondentů (6,7 %) – Obsahuje přemýšlení nad smyslem vlastního počínání, bilancování nad svým životem, opravdovost sdělení, reflexi minulosti i současně reality respondentů i způsoby řešení. Stěžejní je důraz na realistické cíle budoucích učitelů.

7. Kategorie hledání – 16 respondentů (5,9 %) – Je spojená s hledáním a lepším porozuměním sebe sama (např. když nevyjdou původní plány), čekáním na vnější stimul, mnohdy je provázena pocitem ztracenosti jedinců. Mladí lidé se dostávají do situace, kdy se na jedné straně chtějí rozhodovat sami za sebe, ale na druhé straně nejsou ještě ekonomicky soběstační. Kategorie zahrnuje výpovědi, popisující cestu seberozvoje, hledání svých priorit.

8. Kategorie kladení cílů směrem do budoucnosti – 11 respondentů (4,1 %) – Orientuje se na budoucnost respondentů. Obsahuje popisy jedinečných způsobů a představ o vlastní budoucnosti probandů, zaměřuje se na proces učení se být dospělým (nezávislým a soběstačným).

9. Kategorie víra v něco mimo mě – 7 respondentů (2,6 %) – Vyjadřuje vztah k duchovní dimenzi reality probandů; obsahuje výpovědi zkušenosti přesahu, popisy duchovních zážitků vysokoškolských studentů.

10. Kategorie nezařazené výpovědi – 10 respondentů (3,7 %) – Sem spadají všechny ostatní výpovědi budoucích učitelů (např. vyjádření pouze jednou větou či víceznačné výpovědi, odklon od tématu otázky).

#### **5. 2. 2. 2. Podskupina nízká či chybějící smysluplnost**

Jak již bylo dříve vícekrát zmíněno, v rámci našeho souboru jsme se setkali také s respondenty, kteří neprožívají svůj dosavadní život dostatečně naplněně. Pozitivní skutečností je, že jejich zastoupení v našem souboru bylo málo početné a tvoří pouze 4,8 % výpovědí (N = 14). Kvalitativní analýza nám umožňuje odhalení příčin tohoto jevu.

Kvalitativní analýza volných výpovědí poskytla podklady pro vyvození pěti *kategorií vedoucích ke ztrátě či absenci smyslu* (z důvodů nízké četnosti u vyvozených jednotlivých kategorií neuvádíme procentuálního zastoupení). Níže uvedené kategorie jsou v grafu č. 2 označeny červeně.

Jedná se o tyto kategorie:

1) Kategorie ztráta orientace v životě (N = 5) – Obsahuje popisy vnitřní nejistoty respondentů, pocit ztracenosti, ztrátu identity případně orientace v životě.

2) Kategorie strach z budoucnosti (N = 3) – Týká se popisu úzkosti, přežívání místo prožívání či protrpění přítomného okamžiku u budoucích učitelů, zahrnuje popis pocitů devalvace života probandů.

3) Kategorie nereálné představy o životě (N = 3) – V této kategorii se projevuje přeceňování či podceňování vlastní důležitosti respondentů, pocity jejich méněcennosti.

4) Kategorie odcizenost (N = 3) – Je naplněna výpověďmi obsahujícími pocity nezakotvenosti vysokoškolských studentů, nemožnosti někam patřit, zahrnuje také pocit nepochopení probandů druhými lidmi, prožitek ohrožení.

5) Nezařazenou kategorii (N = 1) – Tato vyplývá z životní cesty respondentky, která se týká přílišné protektivnosti rodičů, což studentku omezuje v jejím seberozvoji.

### 5. 3. Vyjádření k platnosti hypotéz

**H1 U budoucích učitelů sledovaného souboru převažuje kategorie vynikající nebo dobré naplnění smyslu a existenciálního zakotvení nad chudým nebo chybějícím naplněním smyslu.**

Výsledky šetření prokázaly dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u většiny našich respondentů (95,6 %, viz tab. č. 2). Z výsledků našeho šetření vyplynulo, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji postrádají vůbec. Z těchto důvodů hypotézu **H1 přijímáme (viz str. 50).**

**H2 U sledované skupiny studentů existuje vazba osobnostního rysu extraverte-introverze a míry jimi prožívané smysluplnosti vlastního života, a to ve prospěch extravertů.**

Výsledky v tab. č. 6 dokládají, že u celého vzorku probandů (N = 346) se projevila jako statisticky významná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti a osobnostním rysem extraverte. **Tuto hypotézu tedy přijímáme (viz str. 54).**

**H3 Existuje vztah mezi mírou povahového rysu neuroticismus u našich respondentů a mírou jimi prožívané smysluplnosti vlastního života. Předpokládáme, že čím nižší je u probandů zastoupena smysluplnost v životě, tím více se v jejich temperamentových charakteristikách objevuje neuroticismus.**

Mezi mírou neuroticismu a velikostí skóre vypovídajícím o prožitku smysluplnosti života se projevila významná korelace. U osobnostního rysu neuroticismus platí vztah, že s nárůstem tohoto rysu klesá míra prožívané smysluplnosti vlastního života a obráceně. Z těchto důvodů **tuto hypotézu přijímáme (tab. č. 6, viz str. 54).**

**H4 Hodnoty osobnostního rysu přívětivosti signifikantně souvisí s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolských studentů, s rostoucí přívětivostí se objevuje i rostoucí úroveň smysluplnosti.**

Výsledky v tab. č. 6 dokládají, že u celého vzorku probandů (N = 346) se projevila jako statisticky významná záporná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti a osobnostním rysem přívětivosti. **Tuto hypotézu tedy přijímáme (viz str. 54).**

**H5 Existuje vztah mezi mírou povahového rysu svědomitosti u vysokoškolských studentů a mírou jejich prožívané smysluplnosti vlastního života. Předpokládáme, že vyšší hodnoty svědomitosti respondenta souvisejí s jeho příznivější úrovní životní smysluplnosti.**

Výsledky v tab. č. 6 dokládají, že u celého vzorku probandů (N = 346) se projevila jako statisticky významná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti v podobě celkového skóre a osobnostním rysem svědomitost. **Z těchto důvodů hypotézu přijímáme (viz str. 54).**

**H6 Hodnoty osobnostního rysu otevřenosti vůči zkušenosti signifikantně souvisí s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolského studenta. Předpokládáme, že čím vyšší smysluplnost, tím větší otevřenost respondenta a obráceně.**

Výsledky v tab. č. 6 dokládají, že u celého vzorku probandů (N = 346) se projevila jako statisticky významná korelace mezi výsledky míry prožívané smysluplnosti v podobě celkového skóre a osobnostním rysem otevřenost vůči zkušenosti. **Tuto hypotézu tedy přijímáme (viz str. 54).**

**H7 Míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší úrovně smysluplnosti u žen než u mužů.**

Z tabulky č. 3 je patrný statisticky významný rozdíl ve smysluplnosti mezi muži a ženami našeho souboru, v průměru vykazují ženy větší smysluplnost než muži. Tomu nasvědčují i další doložená fakta, a to, pokud provedeme porovnání průměrného skóre smysluplnosti celého souboru podle pohlaví (tab. č. 4), u žen se hodnota průměrného skóre (9,7) dá zařadit do prvního pásma, tedy velmi dobré úrovně prožívané smysluplnosti Q1, zatímco u mužů již zasahuje do druhého pásma (11,3), a to průměrné úrovně prožívané smysluplnosti Q2 + Q3. Z výše uvedených důvodů tedy **tuto hypotézu přijímáme (viz str. 52).**

**H8 Míra prožívané smysluplnosti u budoucích učitelů se liší v závislosti na věku. Předpokládáme rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími vysokoškolskými studenty ve prospěch vyšší smysluplnosti u starších, kteří z hlediska poznatků ontogenetické psychologie osobnostně dozrávají.**

Míra závislosti prožívané smysluplnosti a věku byla testovaná pomocí korelačního koeficientu (tab. č. 5), signifikantní vztah zde nebyl nalezen, proto **hypotézu nepřijímáme (viz str. 53).**



Tab. č. 15 *Přehledné vyjádření k platnosti hypotéz*

<b>HYPOTÉZY</b>	<b>VYJÁDŘENÍ K PLATNOSTI</b>
<b>H1</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H2</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H3</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H4</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H5</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H6</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H7</b>	<b>Přijímáme</b>
<b>H8</b>	<b>Nepřijímáme</b>

## 6. Diskuze k výsledkům zkoumání

### 6. 1. Diskuze ke kvantitativní části zpracovaných dat

Logo-test byl na českých a slovenských vysokoškolácích ověřovaný již opakovaně (Balcar, 1995a; Klčovanská, Masničáková, 1998; Sobková, Tavel, 2010). Českou příručku k tomuto testu i s návodem na vyhodnocení zpracoval Balcar (Lukasová, Balcar, 1992).

Výsledky našeho šetření v oblasti životní naplněnosti a existenciálního zakotvení osob sledovaného souboru přinášejí velmi příznivé odpovědi hned na první výzkumnou otázku, týkající se snahy zjistit, v jaké míře nalézají budoucí učitelé smysl (životní naplněnost) ve svém životě. Naše zjištění prokázalo dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u převážné většiny (95,6 %) respondentů. Toto procento zahrnuje zjištěnou nejkvalitnější úroveň prožívaného smyslu vlastní existence spolu s aktuálně dostačující průměrnou úrovní naplněnosti smyslem. Tuto skutečnost považujeme za velmi pozitivní s ohledem na budoucí povolání našich respondentů, jak bylo podrobně rozebráno v teoretické části práce (jde o předpoklad zralosti a integrity osobnosti aj.).

Pokud bychom byli o něco „přísnější“ v posuzování míry existenciální zakotvenosti osobnosti budoucích učitelů, pak bychom za jedince schopné vnímat svůj život jako zcela naplněný považovali pouze osoby s výsledky v nejvyšším, tedy v optimálním pásmu. Jednalo by se o 58,1 % našich respondentů. Osoby v průměrném pásmu jsou totiž sice aktuálně bez prožívaných existenciálních problémů, avšak jejich stabilita může být v případné větší zátěži ohrožena.

Výsledky našeho výzkumu týkající se nejvyšší životní smysluplnosti Q1 jsou však méně výrazné, než potvrzuje výzkum z roku 2010, týkající se výsledků Logo-testu u vysokoškolských studentů českých a slovenských škol (Sobková, Tavel, 2010). Z celkového počtu 120 zkoumaných osob ve věku 19–38 let bylo ve zmíněném výzkumu 94 osob, tedy 78 % celkového výzkumného souboru, zařazeno do kvadrantu Q1, který odpovídá nejvyšší úrovni prožívané smysluplnosti. Do průměrné úrovně prožívané smysluplnosti Q2 a Q3 bylo zařazeno 26 osob, tedy 22 % zkoumaného souboru. Kategorie Q4 nebyla

zastoupena u žádného respondenta. Slabší stránkou tohoto výzkumu je poměrně malý počet zkoumaných osob, který neumožňuje zobecnit získané výsledky. Rozdíl ve prospěch silnějšího zastoupení nejpříznivějšího kvadrantu Q1 mohlo také způsobit věkové rozmezí zkoumaných osob, kdy náš soubor byl výrazně mladší.

Také Klčovanská a Masničáková (1998) realizovaly výzkum „životní naplněnosti“ u slovenských vysokoškolských studentů. Cílem výzkumu bylo zjistit, obdobně jako jsme se snažili i my v naší studii, nakolik probandi prožívají smysluplně svůj život. Jednalo se o 354 studentů ze Slovenské univerzity ve věku 18–27 let (113 mužů, 31,9 % a 241 žen, 68,1%) ze 4 různých fakult (sociální vědy, lékařská, pedagogická a technická). Výsledky jejich výzkumu prokázaly vysokou úroveň prožívané smysluplnosti (Q1) u 41,2 % respondentů, průměrnou úroveň životní naplněnosti (Q2 + Q3) u 26,8 % respondentů. Z výsledků tohoto šetření také vyplynulo, že 32 % studentů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost nízká až ohrožující (Q4). Naopak ve stupni prožívání smysluplnosti života ve vztahu k pohlaví neexistují podle autorek statisticky významné rozdíly v dosaženém skóre v Logo-testu.

Výsledky našeho výzkumného šetření u sledované skupiny studentů (N = 346) prokazují pouze u 4,4 %, tj. 15 budoucích učitelů úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná či ji postrádají vůbec na rozdíl od výzkumu Klčovanské, Masničákové (1998). Tito lidé jsou existenciálně nezakotvení, nacházejí se na hranici existenciální frustrace či ji trpí, v jednom případě proband pravděpodobně onemocněl dokonce „noogenní neurózou“. Tento stav samozřejmě další život a rozvoj osobnosti respondentů silně ohrožuje a lze předpokládat, že nutně potřebují oporu či pomoc zvenčí.

Zkoumali jsme také, zda se liší míra prožívané smysluplnosti (životní naplněnosti) u vysokoškolských studentů v závislosti na jejich věku a pohlaví. Máme-li tedy odpovědět na třetí výzkumnou otázku, která byla za tímto účelem formulována, pak můžeme uzavřít, že vliv pohlaví byl na rozdíl od uvedeného výzkumu autorek Klčovanské a Masničákové (1998) potvrzen. Míra závislosti prožívané smysluplnosti a věku však statisticky významnou korelaci neprokázala. Tuto skutečnost si vysvětlujeme menším rozsahem věkového intervalu sledovaných osob.

Když podrobněji porovnáme výsledky smysluplnosti u souboru námi zkoumaného výzkumu u mužů a žen, tak je patrné příznivější naplnění smyslem u žen, i když platí, že prožívaná smysluplnost u budoucích učitelů je u obou pohlaví příznivá. Konkrétně, vysokoškolští studenti muži, kteří vykazují svůj život jako dostatečně smysluplný, jsou zastoupeni v 90,4 % a vysokoškolských studentek žen je v této úrovni celkem dokonce 96,6 %. Např. americká psychologka Gilliganová ve své studii zabývající se odlišnými morálními orientacemi u mužů a žen uvádí, že ženy se více orientují na vztahy, protože si více uvědomují svou provázanost s ostatními lidmi (Gilligan, 1998).

Předpokládáme, že naše výsledky prokazující vyšší smysluplnost žen, souvisí do jisté míry i se zaměřením výzkumu na studenty pedagogického oboru, kteří si vybrali studijní obor patřící ke vztahovým povoláním. S touto skutečností souvisí s velkou pravděpodobností také zjištěná fakta vztahující se ke druhé výzkumné otázce, a to k vazbě míry prožívané smysluplnosti vysokoškolských studentů, tedy jejich existenciálního zakotvení, a vybraných osobnostních rysů zjišťovaných pomocí metody Big five. U respondentů našeho souboru byla prokázána významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a zastoupením osobnostních rysů extraverze, přívětivosti, otevřenost vůči zkušenosti a svědomitost. Přívětivost, otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost stejně jako extraverze charakterizují interpersonální chování a lze je považovat za zdroje sociálních kompetencí učitele (podrobnou charakteristiku sledovaných rysů jsme popsali v kap. 1.1.1).

Vzhledem k charakteru sledovaných osobnostních proměnných a jejich determinačních zdrojů můžeme do jisté míry předpokládat, že se tyto sledované osobnostní rysy s velkou pravděpodobností podílejí na míře prožívané smysluplnosti života.

Takovéto širší zaměření jsme v jiných výzkumech nenalezli. Naše výsledky nás opravňují konstatovat, že u celého vzorku probandů (N = 346) existuje významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a zastoupením osobnostních rysů extraverze, přívětivosti, otevřenost vůči zkušenosti a svědomitost (viz kap. 5. 1. 3., tab. č. 6). Námi sledovaní budoucí

učitelé projevují tedy o to příznivější prožívání naplněnosti vlastního života, o co intenzivněji míra těchto osobnostních rysů je u nich diagnostikována.

Jinými slovy, u námi sledovaného souboru tedy platí, že čím větší prožívá student životní naplněnost, tím více přívětivý, a tedy altruistický je, a naopak, čím je respondent více přívětivý, altruistický, tím je vyšší jeho míra subjektivního prožitku smyslu vlastního života. Obdobně lze charakterizovat vazbu mezi mírou smysluplnosti a otevřenosti vůči zkušenosti, svědomitostí či extravertí. Podstata osobnostního rysu svědomitost je v cílevědomosti, ctizádosti, pilnosti, vytrvalosti, systematickosti. Všechna tato zjištění považujeme za pozitivní, neboť se bezesporu jedná o příznivé předpoklady pro výkon budoucí učitelé profese.

Jedinci dosahující vysokého skóre v dimenzi extraverté osobnosti bývají společenšší, jsou rádi součástí skupin a různých společenských shromáždění, jsou aktivní, energičtí, veselí, optimističtí a hovorní, mají rádi změnu. Naproti tomu introverze je z hlediska pojetí autorů použité škály chápána jako nepřítomnost extraverté, nikoliv jako její protipól (Šolcová, Kebza, 1999).

Osobnostní charakteristika otevřenost vůči zkušenosti se týká jedinců otevřených novým zkušenostem, prožitkům, dojmům, ochotných experimentovat a zkoušet nové způsoby jednání (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Potvrzen byl u našeho souboru také vztah míry smysluplnosti respondenta a jeho míry neuroticismu. Neuropsychická stabilita jedince je základem pro jeho úspěšnou adaptaci na životní podmínky, tvoří součást jeho psychické odolnosti (Paulík, 2010).

Čím je u budoucích učitelů našeho souboru silnější osobnostní proměnná neuroticismus, tím více klesá míra jejich prožitku životní naplněnosti anebo také, čím je subjektivní prožitek smysluplnosti vlastní existence pozitivnější, tím je u jedinců našeho souboru zjištěna nižší míra neuroticismu. Vezmeme-li v úvahu, že v míře subjektivně prožívaného naplnění smyslem dopadl náš soubor velkou převahou velmi dobře, pak opět můžeme hodnotit osobnostní předpoklady našich respondentů pro výkon náročného učitelé povolání ve svém souhrnu pozitivně.

Nebezpečí dopadu neurotického chování učitele na žáky je u našeho souboru minimální.

Termín neuroticismus nelze v případě Big five chápat jako psychiatrickou kategorii. Přesto lidé, kteří dosahují vysokého skóre neuroticismu, jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Vysoké skóre ukazuje na neschopnost přiměřeně zvládat podněty a rušivé vlivy. Na rozdíl od emocionálně stabilních jedinců uvádějí respondenti častěji negativní prožitky a obtíže při jejich překonávání. Snadno je lze přivést do rozpaků, cítí se zahanbeni, nejistí, nervózní, úzkostní, intenzivně prožívají strach, obavy nebo smutek. Jejich představy nekorespondují s realitou, proto mají omezenou možnost kontrolovat se a zvládat stresové situace. Emocionálně stabilní jedinci takové potíže nemají (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Vzhledem k převažující biologické determinaci temperamentové charakteristiky neuroticismu můžeme předpokládat, že vyšší míra neuroticismu způsobující labilitu a nižší odolnost vůči zátěži může vyústit v méně pozitivní přístup k životní realitě. Vzhledem k dříve uvedené dostatečné míře prožívané smysluplnosti většiny respondentů, lze vnímat i míru zastoupení neuroticismu u našeho souboru jako neohrožující.

Souhrnně lze uzavřít, že náš předpoklad, že u budoucích učitelů sledovaného souboru převažuje kategorie vynikající nebo dobré naplnění smyslu a existenciálního zakotvení nad chudým nebo chybějícím naplněním smyslu, se potvrdil. Také předpoklad, že míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší smysluplnosti u žen než u mužů, byl naším zkoumáním potvrzen. Potvrzena byla také významnost vazby na sledované osobnostní rysy.

Pro zajímavost a nad rámec stanovených cílů jsme porovnávali výsledky obou metod z hlediska studovaného ročníku a formy studia respondentů. Z doložených výsledků můžeme usuzovat, že největší smysluplnost vykazují studenti 4. ročníku. Zároveň jsou také nejvíce přívětiví a svědomití a ze všech studentů nejméně neurotičtí. Studenti posledního, 5. ročníku studia, jsou zase nejvíce otevření ke zkušenosti, prožitkům, dojmům. Ochota experimentovat,

zkoušet nové způsoby jednání, kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické a politické hodnoty je s jistou pravděpodobností řadí mezi nekonvenčně myslící a jednající jedince. Oproti ostatním ročníkům jsou také nejméně extravertní a svědomití. Za zmínku stojí i údaj z porovnání dat mezi 1. a 2. ročníkem, podle něhož se lze domnívat, že studenti 1. ročníku jsou významně, tedy nenáhodně, více přívětiví než studenti ročníku druhého. Tyto poznatky také naznačují nutnost vždy počítat s variabilitou a zároveň podstatným vlivem osobnostních rysů jedince. Tyto značně ovlivňují zvládání aktuální životní reality svého nositele.

Podle výsledků výzkumu u vysokoškolských studentů v disertační práci Kvintové (2011), studenti prvních ročníků přicházejí do nového prostředí s určitými zidealizovanými představami, navazují nové kontakty a vztahy, snaží se zapojit do akademického a společenského života. Často se vyskytují prvky novosti a očekávání, pozitivní anticipace.

Snaha pro zajímavost analyzovat naměřená data podle typu studia respondentů (bakalářské versus magisterské a navazující studium) přináší zjištění, že u studentů magisterských a navazujících oborů oproti bakalářským oborům jsou v průměru významně nižší úrovně neuroticismu a otevřenosti.

Naopak významně vyšší úroveň se u probandů magisterského a navazujícího studia našeho souboru prokazuje u míry osobnostních rysů extraverze a přívětivosti. Studenti magisterských a navazujících oborů mají zároveň v průměru lepší smysluplnost (pásma velmi dobré úrovně) než studenti oboru bakalářských (pásma průměrné). Zdá se tedy, že s dalším studiem se významně pozitivně posunuje míra existenciálního zakotvení jedince, což lze považovat za obecně velmi příznivý jev, a v kontextu učitelské profese pak obzvlášť. Z těchto výsledků lze předpokládat, že studenti vyšších ročníků mají více zkušeností, více se věnují činnostem spojenými se samotným akademickým úspěchem a ukončením studia, se současným uvědoměním si zodpovědnosti spojené s profesním uplatněním.

V tomto kontextu obdobně uvádí také Kvintová (2011), že vysokoškolští studenti v nejvyšších ročnících projevují takové chování, které vede k úspěšné

realizaci činností spojených s úspěšným ukončením studia a následným uplatněním v profesním životě.

## **6. 2. Diskuze ke kvalitativní části zpracovaných dat**

Hlavní motivací výše uvedeného kvalitativního přístupu k výsledkům zkoumání byla snaha o bližší zjištění, jaké konkrétní okolnosti v životě respondentů zasahují do jejich prožívání životní naplněnosti ve vlastním životě.

Konkrétní výzkumné otázky (čtvrtá a pátá výzkumná otázka) se týkají toho, jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní míry naplnění smyslu (je-li přínosem využití hlediska obsahové analýzy volných výpovědí) a dále jaké kategorie prožitků se objeví v rámci analýzy volných výpovědí ve vlastním životě.

Výsledky kvalitativní části zpracování dat jsou pro nás důležité jako pomocná, problematiku dokreslující kritéria při hledání souvislostí a hodnocení vlivu různých činitelů, provázejících proces hledání a nalézání smyslu vlastní existence. Shromáždili jsme tak poznatky, které celé téma zasazují do autentického kontextu prožívání respondenta a do jisté míry konkrétně přirozeně doplňují uváděná kvantitativně vyhodnocená data.

V kvalitativním přístupu analyzujeme současnou osobní interpretaci životní cesty respondenta. Z textu osobního příběhu vybíráme hodnotitelné poukazy na „naplnění prožívaným smyslem“, na postoj k prožívání úspěchu či selhání (např. egocentrický úspěch vs. úspěch ve prospěch někoho, něčeho; prožitky selhání či utrpení; zda bylo selhání zbytečné, nebo někam respondenta posunulo ap.).

Vycházíme mj. z pojetí McAdamse (in Vágnerová, 2010), který chápe životní příběhy jako cenný zdroj informací o tom, jak člověk chápe svůj život, které události uvádí a jaký jim přisuzuje smysl. Jde o způsob vyjádření vlastní identity, kterou si člověk začíná vytvářet v adolescenci a mladé dospělosti, kdy začíná o sobě a svém životě uvažovat a hledá způsob, jak mu dát smysl.



Např. Vašutová (2007) uvádí, že učitelská profese byla vždy chápána spíše jako poslání. Tedy jako služba společnosti přinášející její blaho a rozvoj, zaměřená na péči o budoucnost mladé generace. Učitelé si podle ní uvědomují, že jsou stabilizační vrstvou společnosti a přijímají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže, u většiny z nich založenou na bezmezném nadšení a optimistickém postoji k budoucnosti světa, na níž se svojí pedagogickou prací podílejí.

Toto tvrzení odpovídá také našim zjištěním z III. části Logo-testu, z obsahové analýzy volných výpovědí respondentů, kde bylo zjištěno 64,9 % smysluplných postojů budoucích učitelů k jimi uváděnému úspěchu (viz kap. 5. 2. 1.). V části lze ve slovních komentářích a volných výpovědích vysokoškolských studentů nalézt probandův prospěšný cíl, smysl jeho snah, ohledy na potřeby jiných či lidského společenství při zacházení s příznivými životními okolnostmi, a také možnosti učinit ze svého úspěchu či štěstí něco dále prospěšného. Podmínkou smysluplného postoje k vlastnímu strádání je tedy reálný náhled na to, co nelze změnit a úsilí o zlepšení toho, co změnit lze (např. nepřijetí na VŠ, rozchody ve vztazích, nemoc, smrt blízkého apod.).

Přitom za úspěch považuje autorka Logo-testu Lukasová to, pokud je ve výpovědi testovaného patrna hodnota, která mu činí jeho život „hodným žití“ (Lukasová, Balcar, 1992).

Výpovědi vysokoškolských studentů se týkají např. ohledů na potřeby jiných či lidského společenství při zacházení s příznivými životními okolnostmi, možnosti učinit ze svého úspěchu či štěstí něco dále prospěšného: např. ochoty a snahy užít svůj úspěch ku prospěchu a ku pomoci druhým, „osudem“ méně obdařeným lidem.

V této III. části Logo-testu byl z obsahové analýzy volných výpovědí respondentů zkoumán také smysluplný postoj k vlastnímu strádání vysokoškolských studentů (Lukasová, Balcar, 1992). Smysluplným postojem k vlastnímu strádání je myšleno statečné snášení nezměnitelného („osudového“) utrpení nebo těžkostí, snaha „překonat sebe sama“, snaha pozitivně změnit, co se změnit dá. Podmínkou smysluplnosti postoje k vlastnímu strádání je náhled na to, co nelze změnit a úsilí o zlepšení toho, co změnit lze (např. nepřijetí na VŠ,

rozchody ve vztazích, nemoc, smrt blízkého apod.). Není smysluplné snášení zbytečného utrpení respondenta (které je spíše sebetrýznitelské, než smysluplné). Tento smysluplný postoj však prokázalo pouze 37,2 % respondentů.

Jak již bylo zmíněno, Frankl (1997) zdůrazňuje, že člověk může objevovat smysl svého života třemi odlišnými cestami: svými skutky, zážitky pravých hodnot, utrpením. Ačkoli utrpení nevyhledáváme, nikdo z nás se mu nemůže vyhnout. Kdykoli jsme vystaveni traumatické situaci, které se nelze vyhnout, získáváme příležitost aktualizovat nejvyšší hodnotu, dosáhnout pochopení smyslu utrpení (Frankl, 1997).

O neochotě překonávat sám sebe v současné společnosti se vyjadřuje např. Jelínek: *„Překonávání sebe sama, odříkání, pokora, prožitky nepohodlí, překonávání překážek ať již fyzických či psychických, to vše nám při špatně pochopeném blahobytu mizí ze životů a v konečném efektu to má za následek ne ekonomickou, ale jakousi duchovní krizi projevující se pochybnostmi o smyslu vlastního života.“* (Jelínek, 2016, s. 22–23)

Podle Holečka (2014) je povolání učitele náročné a zodpovědné také proto, že se často stává pro své žáky celoživotním vzorem třeba tím, že se žáci posléze věnují oboru, pro nějž je učitel svým působením získal. Jak vyplývá z praktické části této disertační práce, z kapitoly týkající se volných výpovědí respondentů (viz kap. 5. 2. 2.), někteří vysokoškolští studenti v ní poskytují introspektivní vhled, když ve svých volných výpovědích popisují, jaká motivace je vedla ke studiu pedagogického oboru (srovnej viz Příloha č. 1, 2).

V rámci analýzy volných výpovědí ve vlastním životě byly z III. části Logo-testu analyzovány výpovědi respondentů rozdělených do dvou skupin (těch, co vykazují vysokou nebo alespoň dostačující životní naplněnost, a těch, co ji mají nízkou či zcela nedostatečnou; viz kapitola č. 5. 2. 2.). Mezi různými respondentem vyjmenovanými životními tématy bylo vždy vybráno téma dominantní, to znamená, že každý zde uvedený příběh měl nárok pouze na jednu kategorii (Mrkvička, 2005).

Podle Mrkvičky (2005) chce člověk prožít svůj život jako dobrý příběh, k němuž se autorsky hlásí. Toto konstatování výpovědi našich respondentů, vysokoškolských studentů, až na výjimky (tvořící 4,8 % respondentů) potvrzují.

Výpovědi vysokoškolských studentů obsahovaly podstatné informace o jejich životní cestě a její interpretaci. Studenti se často vyjadřovali velmi autenticky a otevřeně; zřejmě i díky tomu, že vyplnění dotazníku bylo anonymní. Domníváme se, že tyto výpovědi jsou tím cennější a že se nabízejí jako otevřená cesta k dalšímu hledání a rozvoji sebe samého.

Při hledání obecných charakteristik lidského prožívání musíme zdůraznit, že se získané výsledky z kvalitativní analýzy volných výpovědí z III. části Logotestu nedají zobecňovat a že získané informace mohou být individuálně značně rozdílné. Hledání takového pomyslného průniku práci limituje – lze jej získat jen cenu zploštění individuálního vnímání rozdílů prožitku smysluplných situací.

## 7. Závěr

V předložené práci jsme se zabývali prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení a jeho působením na každodenní životní realitu jedince u souboru 346 vysokoškolských studentů Pedagogické Fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V návaznosti na teoretická východiska a dostupné poznatky výzkumných studií z této oblasti bylo realizováno vlastní zkoumání zaměřené na osobnost budoucího učitele, jeho míru a kvalitu prožitku životní naplněnosti v kontextu vybraných osobnostních rysů. Životní naplněnost vlastního života vnímá každý člověk zcela jedinečně. Jde o prožitek velmi podstatný vzhledem ke kvalitě života jedince, k jeho duševnímu zdraví i pracovnímu výkonu.

Hlavní motivací výše uvedeného zkoumání byla snaha o zjištění, zda je míra prožívané životní naplněnosti a existenciálního zakotvení sledované skupiny studentů učitelských oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci dostatečným zdrojem integrity jejich osobnosti, případně zda je ve vztahu s vybranými osobnostními rysy.

K dílčím snahám patřilo pak sledování vlivu pohlaví a věku výzkumného souboru studentů a také kategorizace jejich prožívání úspěchu a strádání na své dosavadní životní cestě. Zajímalo nás také, které konkrétní okolnosti a události v životě studentů působily ve směru zvýšení či snížení úrovně prožívané smysluplnosti vlastní existence. Získané poznatky jsme zpracovávali a vyhodnocovali kvantitativní i kvalitativní cestou.

Intelektuální vědění má svá hodnotící „školní“ kritéria, podle našeho názoru však kvalita „lidství“ v tématu životní naplněnosti a existenciálního zakotvení budoucích učitelů hraje dominantní úlohu. Proto jsme se rozhodli obohatit výzkumné šetření analýzou volných výpovědí respondentů v kvalitativní části našeho výzkumu. Šlo o jedinečnou možnost hlubšího průniku do psychiky vysokoškolského studenta, která oživuje dané téma otevřenými a autentickými výpověďmi vysokoškolských studentů a zasazuje ho do kontextu tématu smyslu v jeho životě.

Ve výsledkové části předkládáme statisticky zpracované a dále vyhodnocené výsledky našeho výzkumu v kvantitativní i kvalitativní podobě. Vzhledem k velkému množství získaných a vyhodnocených dat v této části jsou uváděny ty nejzásadnější výsledky, které mají vztah k uvedeným cílům práce. Prezentace výsledků je systematicky koncipována nejprve jako kvantitativní výzkumná část a poté následuje shrnutí kvalitativní části výzkumu.

Výsledky šetření u skupiny 346 budoucích učitelů lze hodnotit velmi pozitivně, prokazují dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u 95,6 % respondentů. Lze tedy předpokládat, že tito mladí lidé dospívají k dostatečně pevné integritě osobnosti, což je pro jejich působení v budoucím zodpovědném a pro společnost nenahraditelném povolání obzvláště důležité.

Z výsledků našeho šetření dále vyplývá, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji postrádají vůbec.

Dále byla u našeho souboru prokázána skutečnost, že míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší smysluplnosti u žen než u mužů. Vliv věku sledované skupiny statisticky významnou korelaci neprokázal.

V souladu s hlavním cílem práce byla u našeho souboru 346 studentů ověřována vazba na vybrané osobnostní rysy, které jsou současnou psychologií akcentovány. Výsledky dokládají, že se u celého vzorku probandů prokazuje významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a osobnostních rysů extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost.

Také byl prokázán nenáhodný vztah mezi smysluplností respondenta a jeho projevy neuroticismu. Čím byl u budoucích učitelů subjektivní prožitek smysluplnosti vlastní existence pozitivnější, tím je u jedinců našeho souboru zjištěna nižší míra neuroticismu (a obráceně).

V části se snahou o kvalitativní přístup k získaným datům doplňujeme hlavní výzkumné výsledky konkrétními skutečnostmi uváděnými v krátkých osobních výpovědích respondentů. V třetí části námi použitého Logo-testu se nám

nabízela právě tato možnost, a to analyzovat uvedené příběhy a zjistit, které události jsou pro ně podstatné, jak zasahují do jejich života a aktuálního hledání smyslu vlastní existence.

Odpovědi vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, ilustrují, jak je důležitý hlubší podtext pedagogické práce, a také vědomá reflexe aktuálních témat respondenta. Kvalitativní analýzu jsme založili na postupech analogických otevřenému axiálnímu kódování v zakotvené teorii (Strauss, Corbin, 1999).

V rámci kategorizace volných výpovědí respondentů, jsme získali soubor kategorií, které jsou s velkou pravděpodobností reprezentací kvality či úrovně aktuálního prožitku životní reality. U vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, v rámci vynikajícího, dobrého či průměrného naplnění smyslu bylo vytvořeno 10 kategorií; u těch z pásma „nízké či chybějící úrovně prožívané smysluplnosti“ bylo vytvořeno 5 kategorií. Data byla tříděna kvalitativně, formou otevřeného kódování, identifikací významových jednotek a subkategorií.

Schopnost hluboce se zamyslet nad tématem životní naplněnosti dokládá uvažování respondentů nad rozměry života (např. o uvědomění si relativní svobody vlastního rozhodování; náhled na sebe; reflexe reality včetně rozeznání vlastních jedinečných postojů a potřeb; nahlédnutí událostí života v jiném světle; hledání, nové obzory; kladení cílů směrem do budoucnosti; realistické možnosti posouzení minulosti i současných možností respondentů; dále jejich schopnost překonávat překážky; životní optimismus; možnosti uplatnění ve studovaném oboru, popis vlastní cesty ke zvolenému oboru studia; empatický vztah k druhým lidem; zodpovědný postoj ke zvolenému budoucímu povolání a budoucnosti vůbec apod.).

Jak bylo výše dokumentováno (viz kapitola 5.2.2.), jsou u v tomto výzkumu sledovaných vysokoškolských studentů nejvíce zastoupeny v kontextu úspěšného hledání smyslu kategorie sebereflexe, dále kategorie možnost uplatnění v oboru a kategorie životní optimismus.

Shrneme-li zjištěná fakta, pak lze s velkou pravděpodobností předpokládat, že studenti učitelských oborů, kteří jsou součástí našeho výzkumného souboru,

mají reálné předpoklady zvládat svou životní situaci, vnímají v převažující většině svůj život jako naplněný a existenciálně zakotvený.

## 8. Souhrn

Předložená práce je zaměřena na problematiku prožívání životní naplněnosti a existenciálního zakotvení v kontextu vybraných osobnostních rysů u budoucích učitelů. Smysluplnost vlastní existence a prožitek existenciálního zakotvení jsou nezbytnou podmínkou duševního zdraví a osobní pohody jedince, promítají se do všech oblastí pracovního i osobního života, zvláště pak je vliv tohoto působení patrný v situacích a profesích, v nichž jedinec působí na teprve se rozvíjející osobnost dítěte.

Výše dokumentovaným výzkumným postupem jsme získali data a informace od skupiny budoucích učitelů (N = 346) v kategoriích od optimální míry životní naplněnosti až po existenciální frustraci, tyto jsme pak dále zkoumali v kontextu vybraných osobnostních rysů. Dalšími sledovanými faktory byly intersexuální difference, věk, ročník studia a forma studia (bakalářský vs navazující a magisterské studium) těchto studentů.

Výzkumu se zúčastnili studenti denního prezenčního studia učitelských oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Z hlediska věku se jedná o jedince v období mladší dospělosti ve věkové kategorii 19–27 let. Celkový počet námi zkoumaných studentů byl 346 (294 žen, 52 mužů). Podíl žen na výzkumném souboru činí téměř 85 % a mužů 15 %, což je u studentů pedagogických oborů obvyklé. Do doplňujícího kvalitativního zpracování získaných dat byla zařazena i volná výpověď o vlastním životním příběhu 282 respondentů, kteří vyplnili tuto III. část Logo-testu. Tím jsme stěžejní data převážně kvantitativního charakteru doplnili konkrétnějšími údaji o respondentech. Kvalitativní data pro nás mají spíše doplňující a obohacující charakter. Využili jsme je k podrobnější analýze subjektivního prožívání životní naplněnosti respondentů.

Kvalitativní analýzu jsme založili na postupech analogických otevřenému axiálnímu kódování v zakotvené teorii (Strauss, Corbin, 1999).

Inspirací nám byly některé podobně zaměřené studie v České republice, které dokládají opodstatněnost zvýšeného zájmu ve společenských vědách



i pedagogice o problematiku prožívané životní smysluplnosti či její absence (Balcar, 1995a, 1995b; Tavel, 2007, 2009; Sobková, Tavel, 2010; Křivohlavý, 2004, 2006; Petrová, 2005a,b; Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Křeménková, Novotný, 2015).

V rámci vlastního výzkumného šetření jsme ke sběru dat použili dvě psychologické metody, konkrétně dotazníky, které sloužily k realizaci celkového výzkumného záměru. Jedná se o NEO pětifaktorový osobnostní inventář (Big five) upravený z originálu Hřebíčkovou a Urbánkem (2001) a Logo-test Lukasové upravený z originálu Balcarem (Lukasová, Balcar, 1992).

Na základě získané informace o míře prožívané smysluplnosti jsme pak sledovali vazbu této zjištěné míry s pěti osobnostními rysy (extraverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus, otevřenost vůči zkušenosti). Charakteristika a specifika jednotlivých osobnostních rysů je blíže popsána v kapitole 1.1.1.

V souvislosti s uvedenými záměry a cíli vlastního zkoumání jsme si stanovili celkem pět výzkumných otázek, ze kterých následně vycházela formulace osmi pracovních hypotéz.

Konkrétní výzkumné otázky se týkaly toho, v jaké míře nalézají budoucí učitelé našeho souboru smysl ve svém životě; jaký je vztah mezi mírou prožívané smysluplnosti vysokoškolských studentů a mezi vybranými osobnostními rysy; jestli existuje souvislost míry prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů s jejich pohlavím a věkem; jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní míry naplnění smyslu a jaké kategorie prožitků se objeví v rámci analýzy volných výpovědí o vlastním životě.

V rámci předložené práce jsme statisticky ověřili platnost osmi pracovních hypotéz, z nichž se, až na hypotézu č. 8, ukázaly všechny jako platné (viz kap. 5.3.).

Výsledky šetření lze považovat za velmi příznivé, přesvědčivě prokazují dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u většiny našich respondentů (95,6 % respondentů). Prožívaná smysluplnost u budoucích učitelů je přesvědčivě vysoká nejen u celého souboru, ale i v jeho podskupinách podle

pohlaví. Vysokoškolští studenti muži, kteří vykazují svůj život jako dostatečně smysluplný, jsou zastoupeni 90,4 % a vysokoškolských studentek žen je v této úrovni celkem 96,6 %.

Z výsledků našeho šetření vyplývá, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, ohrožuje další rozvoj osobnosti či ji respondenti postrádají vůbec. Tito lidé jsou existenciálně nezakotvení, jsou na hranici existenciální frustrace či jí trpí, v jednom případě se pravděpodobně již dokonce projevuje onemocnění „noogenní neuróza“. U této menší skupinky osob takové prožívání s vysokou pravděpodobností silně ohrožuje jejich integritu a zralost osobnosti a lze předpokládat, že už nyní mají problém úspěšně zvládat životní realitu, nutně by potřebovaly oporu či pomoc zvenčí.

Statistickým zpracováním byla zjištěná míra prožívané smysluplnosti života korelována s vybranými osobnostními proměnnými našich respondentů. Výsledky našeho výzkumu dokládají, že se u celého vzorku probandů (N = 346) prokázala významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a osobnostních rysů extraverte, přívětivost, otevřenost vůči zkušenosti a svědomitost. Tato zjištění jsou pozitivní skutečností, neboť zmíněné osobnostní rysy patří k zásadním předpokladům rozvoje pedagogicko-psychologických kompetencí učitele.

Uvedené výsledky také prokázaly vztah míry prožívané smysluplnosti respondenta a neuroticismu. Čím byla u budoucích učitelů našeho souboru silnější osobnostní proměnná neuroticismus, tím více klesala míra jejich prožitku životní naplněnosti. Lidé, kteří dosahují vysokého skóre neuroticismu, jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Vzhledem k převažující biologické determinaci tohoto temperamentového rysu člověka se dá vyvodit, že vyšší míra neuroticismu způsobující psychickou labilitu a nižší odolnost vůči zátěži může vyústit v méně pozitivní přístup k životní realitě.

Statisticky významný rozdíl byl prokázán také ve smysluplnosti mezi muži a ženami našeho souboru – v průměru vykazují ženy větší smysluplnost než muži. Byla testována také míra závislosti prožívané smysluplnosti a věku, signifikantní vztah jsme nenalezli.

Spíše pro zajímavost byly porovnávány výsledky obou metod z hlediska studovaného ročníku respondentů. Ukazuje se, že studenti posledního, 5. ročníku studia, jsou nejvíce otevření ke zkušenosti, prožitkům, dojmům. Z těchto výsledků předpokládáme, že studenti vyšších ročníků se více věnují činnostem spojených se samotným akademickým úspěchem a ukončením studia, se současným uvědoměním si zodpovědnosti spojené s profesním uplatněním. Obdobné poznatky uvádí Kvintová (2011), která u vysokoškolských studentů v nejvyšších ročnících zjistila, že projevují takové chování, které vede k úspěšné realizaci činností spojených s úspěšným ukončením studia a následným uplatněním v profesním životě.

Následně jsme nad rámec stanovených cílů analyzovali naměřená data podle typu či formy studia respondentů, zvolili jsme rozdělení souboru podle skutečnosti, zda jde o bakalářské versus magisterské a navazující studium. Z takto pojatého srovnání nám vyplynulo, že u studentů magisterských a navazujících oborů jsou zastoupeny významně nižší úrovně neuroticismu a otevřenosti oproti bakalářským oborům. Významně vyšší úroveň se u magisterského a navazujícího studia prokázala u extravertze a přívětivosti. Studenti magisterských a navazujících oborů projeví zároveň v průměru výrazně lepší smysluplnost (pásmo velmi dobré úrovně) než studenti oborů bakalářských (pásmo průměrné).

Shrneme-li zjištěná fakta, pak lze předpokládat, že studenti učitelských oborů, kteří jsou součástí našeho výzkumného souboru, považují v převažující většině svůj život za naplněný a existenciálně zakotvený.

Prožívaná smysluplnost života se ukazuje jako nezbytná podmínka rozvoje každé osobnosti, jejího zdraví a potažmo zasahuje do životního stylu člověka i do fungování celé společnosti. Přikláníme se k názoru, že pro specifika profese učitele má smysl cíleně prohlubovat toto téma jako součást etického systému, který stanoví nejen etické zásady týkající se typických profesních činností a situací učitelů, který identifikuje nejenom klíčové etické problémy či dilemata, se kterými se učitelé v praxi setkávají, ale pomůže také zaujmout smysluplný postoj k nim, a tím posílit vnitřní integritu učitele.

Pokud budou Pedagogické fakulty opouštět jedinci nejen relativně dobře informovaní či připravení ve svém oboru, ale také lidsky „naformovaní“, budou schopni ve svém budoucím povolání zcela přirozeně a systematicky rozvíjet schopnost dětí a dospívajících rozlišovat, co je správné, hodnotné, smysluplné, budou vést žáky k úspěšnému dialogu se světem i se sebou samým.

## 9. Summary

The dissertation focuses on the area of experiencing the life fulfillment and existential anchoring in the context of selected personality traits of teachers to-be. The meaningfulness of one's own existence and experiencing the existential anchoring are the necessary conditions of mental health and individual's well-being; they are reflected in all areas of the individual's personal and work life, especially in situations and professions in which the individual influences the developing child's personality.

By the abovementioned use of research method we acquired data and information from a group of teachers to-be (N = 346) in the categories from the optimum student's life fulfillment to existential frustration; these were further researched in the context of selected personality traits. Other observed factors included intersexual differences, age, year of study and study program (bachelor vs masters) of these students.

The students of daily pedagogical studies from Pedagogical faculty of the Palacký University in Olomouc took part in the research. These students ranged from 19 to 27 years of age therefore they were in the early adulthood. The total amount of participating students was 346 (294 women, 52 men). The rate of women in the research makes almost 85 % and men 15 % which is common with students of pedagogical studies. 282 of them took part in the complementary qualitative part of the research in which they filled in the part III of the Logo-test with free statement of their own life story. This helped to complement the main mostly quantitative data with more specific information about the participating students. The qualitative data were mostly of complementary and enriching character for us and it was possible to use them for a more detailed analysis of subjective experiencing of life fulfillment of the participating students.

The qualitative analysis was based on the methods analogous to open axial coding in anchored theory (Strauss, Corbin, 1999). We were inspired by several similarly aimed publications in the Czech Republic which support the justifiability of the increased interest in social sciences and pedagogy in the field of experienced life meaningfulness or its absence (Balcar, 1995a, 1995b; Tavel, 2007, 2009;

Sobková, Tavel, 2010; Křivohlavý, 2004, 2006; Petrová, 2005 a, b; Blatný, Millová, Jelínek, Osecká, 2010; Křeménková, Novotný, 2015).

For the purposes of data collection within the research survey two psychological methods, specifically questionnaires, were used, which served for the diagnosis and the realization of the overall research aim. It was the NEO Five-Factor inventory (Big Five) according to Hřebíčková and Urbánek (2001) and the Logo-test by Lukas edited from the original by Balcar (Lukasová, Balcar, 1992). Based on the acquired information about the degree of experienced meaningfulness we further observed the link of this established degree of meaningfulness with five personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, openness to experience). The characteristics and specifics of the individual personality traits can be found in chapter 1.3.1.

In connection with the stated intentions and aims of the research we established five research questions and premises which furthermore formed eight working hypotheses.

Specific research questions relate to the extent to which the selected teachers to-be find the sense in their life; what is the relation between the degree of experienced meaningfulness of university students and the selected personality traits; whether there is a connection between the degree of experienced meaningfulness in university students with relation to sex and age; what attitudes the teachers to-be take in context of subjective degree of fulfillment of the sense; what categories of experience appear as part of the analysis of open testimonies about the students' own lives.

In the presented dissertation eight hypotheses were statistically verified; all of which except hypothesis number 8 proved to be valid (see chapter 5.3).

The results of the research are considered to be positive; they proved meaningful and existentially anchored enough life in most of our respondents (95,6 % of respondents). The degree of meaningfulness of teachers to-be is high not only in the whole group but also in its subgroups according to sex. The group of male university students, which shows their life as meaningful enough (Q1 +

Q2+ Q3) is represented by 90.4 % and the group of female university students is represented by 96.6 %.

The results of our research prove that only 4.4 % of future teachers show the degree in which the experienced meaningfulness is questionable, endangers further personality development or is completely lacking. These people are not existentially anchored, they are at the border or suffer from existential frustration, and in one case they probably suffered from “noogenic neurosis”. Such experiencing in this smaller group strongly disturbs their integrity and maturity of personality and it is supposable that they have a problem to successfully handle the reality of life; they urgently need an outside support or help.

Through statistical processing the observed degree of experienced meaningfulness of life was correlated with the selected personality variables of our respondents. The results of our research prove that the whole sample of probands (n = 346) showed important positive link between the degree of experienced sense of life and personality traits extraversion, agreeableness, openness to experience and conscientiousness. These results are positive as the previously mentioned selected personality traits belong to essential prerequisites of development of pedagogical-psychological competences.

These results also proved the relation between the degree of respondent's experienced meaningfulness and neuroticism. The higher the personality variable of neuroticism was shown in the teacher to-be in our group, the steeper the decrease was in the degree of their experiencing of life fulfillment. The people who show the high degree of neuroticism are mentally unstable and their mental balance is easily disturbed. It is possible to speculate with regard to biological determination of human temperament that higher degree of neuroticism, causing the mental instability and lower resistance to strain, can lead to less positive approach to the reality of life.

Statistically significant difference was also proved in meaningfulness between men and women of our studied group; on average, women show more meaningfulness than men. The degree of mutual dependence of meaningfulness and age was also tested with result showing no significant relation.

For the record, we compared the results of both methods with regard to respondents' study year. It showed that the students of the last (5<sup>th</sup>) study year are the most open to experience, experiencing, and impressions. Considering these results, we presume that the students of higher study years participate more in the actions connected with the academic success and the end of study and at the same time they are aware of the responsibility connected with professional employment. Similarly, Kvintová (2011) mentions that university students in the highest study years should show such behavior that would lead to successful implementation of actions connected with the successful end of study and further professional employment.

Further, we analyzed the acquired data based on the type and form of the respondents' studies; we chose the division of the group considering the bachelor-level or master-level studies. From this comparison we discovered that the students of master-level studies show significantly lower degree of neuroticism and openness than bachelor-level students. Significantly higher degree of extraversion and agreeableness was also shown in master-level students. On average they also have significantly better meaningfulness (the range of very good degree) than bachelor-level students (average range).

To summarize the facts, it is safe to assume that the students of pedagogical programs in our studied group mostly consider their life as fulfilled and existentially anchored.

Experiencing the meaningfulness of life is therefore shown as the essential condition for the development of each personality and its health and it also extends to the functioning of the entire society. We believe it is sensible to delve deeper into this topic as the part of ethical system setting ethical principles connected with typical professional activities and situations of teachers and identifying key ethical problems and dilemmas which the teachers encounter, but also helping to adopt a meaningful approach and therefore strengthen the teacher's inner integrity.

If the individuals graduating from the Pedagogical faculty are not only well-informed and prepared in their field but also humanly "moulded", they will be able to naturally and systematically develop the children's and teenagers' ability



to differentiate the right, worthwhile, and meaningful and they will guide their students to successful dialogue with the world as well as with themselves.

## 10. Literatura

- 1) ALLPORT, G. W. *Personality: A psychological interpretation*. Holt Rinehart & Winston, New York, 1937.
- 2) ARNETT, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. 2000, 55(5), pp. 469-480.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- 3) BACÍK, F. Jak dále v řízení činnosti škol? *Pedagogika*. 1990, 6, s. 649-659. ISSN 0031-3815.
- 4) BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., oprav. vyd. Chrudim: MACH, 1991. ISBN (brož.).
- 5) BALCAR, K. Životní smysluplnost a osobnost. *Československá psychologie*. 1995a, 39(6), s. 496 - 502. ISSN 0009-062X.
- 6) BALCAR, K. Standardizace dotazníku „Logo-test“ na vzorku studujících českých vysokých škol. *Československá psychologie*. 1995b, 39(5), s. 400 - 405. ISSN 1214-0732.
- 7) BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-717-8216-5.
- 8) BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- 9) BLATNÝ, M., ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2016. ISBN 9788024634623.
- 10) BLATNÝ, M., K. MILLOVÁ, M. JELÍNEK a T. OSECKÁ. Životní smysluplnost: osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*, 2010, 54 (3), s. 225–234. ISSN 0009-062X.
- 11) CATELL, R. B. The description of personality: principles and findings in a factor analysis. *American Journal of Psychology*, 1945, 38, pp. 69-90.

- 12) CATELL, R.B, CATELL, A.K.S, CATELL H.E.P. *Šestnáctifaktorový osobnostní dotazník 16 PF 5* (5. ed.). Bratislava: Psychodiagnostika. 1997.
- 13) ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza: [možnost být sebou]*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-725-4539-6.
- 14) ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.
- 15) DOROTÍKOVÁ, S., ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0102-8.
- 16) ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, 2015c. ISBN 9788026207863.
- 17) EYSENCK, H. J. *The structure of human personality*. 2nd edition, Methuen, London, 1960.
- 18) FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, Psychoterapie, 1994. ISBN 80-901-6014-X.
- 19) FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 1996. ISBN 80-85319-50-0.
- 20) FRANKL, V. E. *Teorie a terapie neuróz: úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-779-6.
- 21) FRANKL, V. E., E. S. LUKAS. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. 2. čes.vyd. Brno: Cesta, 1997. ISBN 8085139632.
- 22) FRY, P. S. *The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences*. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. 1998, pp. 91-110. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- 23) FULLER, F. F.; BOWN, O. *Becoming a teacher*. In RYAN, K. (Ed.). *Teacher Education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II*. Chicago : University of Chicago Press, 1975, pp. 25-52.
- 24) FUNK, R. E. *FROMM*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1994. ISBN 80-710-6086-0.
- 25) GAVORA, P. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue : časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. 1990, 42 (3), s. 209-222.
- 26) GAVORA, P. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 2001a, 4, s. 352-368.
- 27) GAVORA, P. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*. 2001b, 53 (3), s. 217-236.
- 28) GLUCHMANOVÁ, M. K niektorým terminologickým otázkám učiteľskej etiky. *Pedagogická orientace*. 2007, (2), s. 11 - 25. ISSN 1211-4669.
- 29) GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788074648083.
- 30) GILLIGAN, C. Remembering Larry. *Journal of Moral Education*. 1998, 27, pp. 227 – 242.
- 31) GOMEZ, R. a J. W. FISCHER. Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*. 2003, 35(8), pp. 1975–1991.
- 32) GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- 33) HÁBL, J. Amputovaná humanita aneb jak cizí je Komenského pedagogická antropologie té naší. *Gymnasion*. 2014, 8 (15), s. 13 – 16. ISSN 1214-603X.

- 34) HADJ-MOUSSOVÁ, Z., L. VALENTOVÁ. *Poradenská teorie a strategie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0098-6.).
- 35) HALAMA, P. Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*. 2000, 44 (3), s. 216-236. ISSN 0009-062X.
- 36) HALAMA, P. Vývin a konštrukcia škály životnej zmyslupnosti. *Československá psychologie*, 2002, 46, s. 265-275.
- 37) HALAMA, P., M. DĚDOVÁ. Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: Do they explain residual variance not predicted by personality traits? *Studia psychologica*, 2007, 49, pp. 191-200.
- 38) HALAMA, P. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: SAP, 2007.
- 39) HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- 40) HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.
- 41) HEIDEGGER, M. *Co je metafyzika?* Praha: Oikoymenh, 1993a. ISBN 80-85241-39-0.
- 42) HEIDEGGER, M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha: Oikoymenh, 1993b. ISBN 80-85241-41-2.
- 43) HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh, 1996. Oikúmené. ISBN 80-860-0512-7.
- 44) HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-807-2903-962.
- 45) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- 46) HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-015-7.

- 47) HOGENOVÁ, A. *Proč nemáme hrdiny?* In A. Hogenová (Ed.), *Hermeneutika sportu*. 1998, s. 69-72. Praha: Karolinum.
- 48) HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3704-1.
- 49) HŘEBÍČKOVÁ, M. a T. URBÁNEK. *NEO pětifaktorový osobnostní inventar (podle NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCrae) [NEO Five-Factor Inventory (according to NEO Five-Factor inventory of P.T. Costa a R.R. McCrae)]*. Praha, Testcentrum, 2001.
- 50) HŘEBÍČKOVÁ, M. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-3380-7.
- 51) JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 80-7315-080-8.
- 52) JELÍNEK, M. Špatně pochopený blahobyt. *Gymnasion*. 2016, 10 (18), s. 20 – 24. ISSN 1214-603X.
- 53) JOHNSON, R. B. *Examining the validity structure of qualitative research R Burke Education*; 1997; 118 (2); Research Library pg. 282.
- 54) JIRÁSEK, I. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2005. ISBN 8024411768.
- 55) JIRÁSEK, I., J. SVOBODA. *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Gymnasion, 2015. ISBN 978-80-244-4796-4.
- 56) JOSÍFKOVÁ, J. Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského studenta a jejich souvislost s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi. Olomouc, 2015. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta.

- 57) JUNG, C. G. *Analytická psychologie: Její teorie a praxe. Tavistocké přednášky*. 2.vyd. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0418-1.
- 58) JUNG, C. G. *Symbol a libido (Symboly proměny I)* (Vol. VII.). Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 2004.
- 59) KALHOUS, Z., O. OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- 60) KANTOROVÁ, J., H. GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- 61) KASTEN, H. *Ženy - muži: [genderové role, jejich původ a vývoj]*. Praha: Portál, 2006. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7145-X.
- 62) KATRŇÁK, T. ed al. *Na prahu dospělosti. Partnerství, sex a životní představy mladých v současné české společnosti*. Praha: Dokořán, 2010. ISBN 978-80-7363-352-3.
- 63) KLČOVANSKÁ E., M. MASNIČÁKOVÁ, Experiencing of existential meaningfulness of Slovak university students [Prežívanie existenciálnej zmysluplnosti u slovenských vysokoškolákov]. / Eva Klčovanská, Marta Masničáková. - In: *Studia psychologica*. 1998, 40 (4), pp. 271-276.
- 64) KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- 65) KOTÁSEK, J. a kol. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha: PedF UK, 1991.
- 66) KŘIVOHLAVÝ, J., F. PETŘÍKOVÁ. Faith, meaningfulness and quality of life. *Studia psychologica*. 2001, 43(3), pp. 211-214.
- 67) KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8835-X.

- 68) KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1370-5.
- 69) KŘEMÉNKOVÁ, L. *Psychologické kontexty smyslu života*. In: ŽIATNIKOVÁ GURGOVÁ, B., eds. *Žiak v kontexte psychologie a pedagogiky*. Banská Bystrica: UMB, 2011, s. 284-296. ISBN 978-80-557-0239-1.
- 70) KŘEMÉNKOVÁ, L. *The Way of Life from the Perspective of the Meaningfulness of Life as Perceived by College Students*. In: KUBÁTOVÁ, H., eds. *Ways of Life in the Late Modernity*. Olomouc: UP, 2012, s. 163-193. ISBN 978-80-244-3450-6.
- 71) KŘEMÉNKOVÁ, L., S. NOVOTNÝ. *Role víry v prožívání smysluplnosti života u vysokoškolských studentů*. *Psychologie a její kontexty*, 2015, 6(1), s. 79-95.
- 72) KVINTOVÁ, J. *Vybrané osobnostní charakteristiky a strategie zvládání stresu u vysokoškolských studentů ve vztahu k intersexuálním diferencím a studijnímu zaměření [online]*. Olomouc, 2011 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/pp283p/>>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- 73) KVINTOVÁ, J., M. SIGMUND, M., H. HŘEBÍČKOVÁ. *Live satisfaction and subjective health assessment in future teachers compared with current university students of physical culture and natural science*. *E-Pedagogium*, 2014, 2, s. 15–30.
- 74) KVINTOVÁ, J., M. SIGMUND, M. PUGNEROVÁ, D. SIGMUNDOVÁ. *Selected Personality Traits, Life Satisfaction And Its Components In Current Female Teachers With Respect To The Length Of Teaching Experience*. Barcelona, *IATED: Edulearn15 Proceedings*. 2014. ISBN 978-84-606-8243-1.
- 75) LÄNGLE, A. *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Nakladatelství Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- 76) LUKASOVÁ, E. S., K. BALCAR. *Logo - test: Zkouška k měření "prožívané smysluplnosti" a "existenciální frustrace"*. Chrudim: MACH, 1992.



- 77) LUKASOVÁ, E. S. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8180-0.
- 78) MACHOVEC, M. *Smysl lidského života*. Praha: Nakladatelství politické literatury, 1965.
- 79) MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. 5., nezměn. vyd. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7304-143-4.
- 80) MAREŠ, J. *K problematice psychologie existence*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 81) MCCRAE, R. R., P. T. COSTA. Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 1996, 13(6), pp. 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I).
- 82) McMAHAN E. A., M. D. RENKEN. Eudaimonic Conceptions of Well-being, Meaning in Life, and Self-Reported Well-Being: Initial Test of a Mediational Model. *Personality and Individual Differences*, 2011, 51 (5). <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.020>
- 83) MENCLOVÁ, L., J. BAŠTOVÁ. *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. 2005, Praha. Centrum pro studium vysokého školství.
- 84) MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- 85) MRKVIČKA, J. *Předpoklady psychoterapie*. Pardubice: Občanské sdružení Péče o duševní zdraví, region Pardubice, 2005c. ISBN 8023954512.
- 86) NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- 87) NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁNÍ 2001 – Bílá kniha <Http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html> [online]. [cit. 2018-08-08].

- 88) ONDRUŠKOVÁ, J. Smysluplnost života ve stáří. *Česká geriatrická revue*, 2010, 8(1-2), s. 50-55.
- 89) PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- 90) PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345.
- 91) PETROVÁ, A. *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia, 2005a. ISBN 80-722-0244-8.
- 92) PETROVÁ, A. *Existenciální pojetí osobnosti a subjektivní prožívání smyslu života ve vztahu k pohlaví, věku a religiozitě*. (Habilitační práce). Olomouc, Univerzita Palackého. 2005b.
- 93) PETROVÁ, A. *Vybrané kapitoly z psychologie* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009 [cit. 2017-07-13]. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2422-4.
- 94) PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Pedagogická komora, z. s.* [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz>
- 95) PICKETT, W., V. MICHAELSON, J. INCHLEY, R. WHITEHEAD. Proposed spirituality & religiosity module: Internal working document. Internal working document. *International Coordinating Centre for the Health Behaviour in School-Aged Children Study*. 2013, St Andrews, UK.
- 96) PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- 97) PRŮCHA, J., J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- 98) PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- 99) PUGNEROVÁ, M., J. KVINTOVÁ. Life-satisfaction and Selected Personality Trakte of Teachers in Elementary Schools. *E-Pedagogium*, Nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol. 2008/I, s. 68-77. ISSN 1213-7758.
- 100) ŘÍČAN, P. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026203438.
- 101) ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-717-8233-5.
- 102) RŮŽIČKA, J. *Péče o duši v perspektivách psychoterapie*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-725-4312-1.
- 103) RYAN, R. M., E. L. DECI. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, pp. 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- 104) ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-703-8078-0.
- 105) SÁRKÖZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*. (online). 2005 (cit. 2016-06-27). Dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/22108.html>
- 106) SCHNELL, T. The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2009, 4, pp. 483-499.
- 107) SCHNELL, T. Individual differences in meaning-making: Considering the variety of sources of meaning, their density and diversity. *Personality and Individual Differences*, 2011, 51, pp. 667-673.
- 108) SIGMUND, M., J. KVINTOVÁ, M. PUGNEROVÁ, H. HŘEBÍČKOVÁ. Comparison of live satisfaction and its components in current teachers and selected profession groups. *e-Pedagogium*, 2014, 4.

- 109) SMĚKAL, V., P. MACEK, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-83-8.
- 110) SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno, 2004. ISBN 80-865-9865-9.
- 111) SMĚKAL, V. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-069-X.
- 112) SOBKOVÁ, P., P. TAVEL. Životní smysluplnost a emocionalita, *E - psychologie*, 2010. 4 (2), s. 12 - 20. Dostupné z: <http://www.e-psycholog.eu/clanek/88>
- 113) SOUDKOVÁ, M. *Psychologie pomáhá každodennímu životu*. Brno: Doplněk, 2004. ISBN 807239164X.
- 114) SOKOL, J. *Člověk jako osoba: filosofická antropologie*. Třetí, rozšířené vydání. Praha: Vyšehrad, 2016b. Moderní myšlení. ISBN 978-80-7429-682-6.
- 115) SPILKOVÁ, V., J. VAŠUTOVÁ (eds.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání..* Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- 116) SPILKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- 117) STRAUSS, A. L., J. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- 118) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.
- 119) ŠMELOVÁ, E., M. PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

- 120) ŠOLCOVÁ, I., V. KEBZA. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 1999, 43 (1), s. 1-17.
- 121) TAVEL, P. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla. Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha/Kroměříž: Triton. 2007. ISBN 80-7254-915-4.
- 122) TAVEL, P. Aktuálnost' témy zmyslu života u dětí a mládeže a možnosti psychologické práce s ňou. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 2009, 16(1), s. 37-42.
- 123) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha. Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- 124) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- 125) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- 126) VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- 127) VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- 128) VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-x.
- 129) WATERMAN, A. S. *Identity as an aspect of optimal psychological functioning*. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Advances in adolescent development*, 1992, 4, pp. 50-72. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

## 11. Přílohy

### Příloha č. 1

**Kladné příběhy vynikajícího naplnění smyslu** (příklady pro ilustraci):

*„V profesní kariéře jsem se vždy chtěla věnovat dětem. Proto momentálně studuji učitelství pro 1. stupeň a jsem nadšená. Ve volném čase opět trávím spoustu času s dětmi, vedu kroužek. Myslím si, že dělám smysluplnou věc.“ (resp. č. 56); „Jsem spokojený se vším, co jsem dokázal a co se stalo. Vše je tak, jak být má. Nic bych neměnil.“ (resp. č. 323); „Neměla jsem představu o tom, co bych chtěla dělat a čemu se věnovat. Sled událostí vedl nakonec k mému dnešnímu studiu. Zatím jsem s oborem a možnou budoucností spokojena. Zatím se mi daří plnit vše, co mám. Doufejme, že to tak bude i nadále.“ (resp. č. 340)*

**Průměrné naplnění smyslu** (příklady pro ilustraci):

*„Mým cílem je stát se učitelem. Zatím jsem dosáhl bakalářského vzdělání, které ale na trhu práce má minimální význam. Proto musím dokončit magisterské vzdělání, které je pro kariéru učitele nutností. Také je ovšem, po učitelské praxi vnímám jako překážku, protože důležitější jsou praktické zkušenosti.“ (resp. č. 278); „Zatím jsem většinou dokázala dosáhnout svých cílů, jsem ráda za to, co "mám" v mnoha oblastech. Občas jen malinko váhám, zda je tohle to "pravé", co od života chci.“ (resp. č. 286)*

**Záporné příběhy nízkého či chybějícího naplnění smyslu** (příklady pro ilustraci):

*„Byla jsem vždy velmi ambiciózní, dařilo se mi a nic pro mě nebylo nemožné. Pak jsem prožila silné trauma, které mě poznamenalo fyzicky i psychicky. Nyní jsem bez vlastní identity, bez smyslu života. Mám pocit, že je pro mě problém (nepřekonatelný) i banální záležitost. Nejsem schopná vykonávat to, co jsem vždy chtěla a na co se celý dosavadní život připravovala. Mám strach ze všeho a ze všech.“ (resp. č. 3); „Často trpím pocity méněcennosti, obzvláště mezi spolustudenty z VŠ, kteří dosáhli v životě daleko výš než já. Chtěl bych být lepším*

*člověkem, jenže chtít nestačí. Extrémní nedůslednost, nepoctivost a laxnost mě svazují v dosažení vyšších životních cílů.“ (resp. č. 304)*

## Příloha č. 2

### Subkategorie:

1. vynikající, dobré či průměrné naplnění smyslu ( $Q1 + Q2 + Q3$ )
2. nízké či chybějící naplnění smyslu ( $Q4$ ).

**Ad 1) Subkategorie vynikající, dobré či průměrné naplnění smyslu** (příklady pro ilustraci):

### Kategorie sebereflexe a Kategorie uplatnění v oboru:

*„Chtěla jsem v životě stíhat až mnoho věcí naráz. Mnoho zájmů, oblíbených i neoblíbených povinností. Nejde se však naplno věnovat všemu, takže jsem si musela ujasnit priority a odpovědět si sama sobě, co mě bude nejvíce bavit, co bude prospěšnější a čím bych mohla být užitečná i pro okolí. Dosáhla jsem klidnějšího životního tempa a spokojenosti.“* (resp. č. 155); *„Poznala jsem, že nemusím být člověk krásný, pohledný a dokonalý, abych mohla být šťastná. Uvědomila jsem si, že chci být sama sebou, sama za sebe se rozhodovat, neřídit se druhými, protože jiná nebudu. A hrát si na někoho, kdo nejsem, neumím a nechci. Užívat si života každý den, radovat se z maličkostí a mít se rád, to je pro mě důležité.“* (resp. č. 128); *„(...) Občas cítím úzkost, že ve svém budoucím povolání nebudu dostatečně dobrá a tento pocit mne pak ochromuje v jakékoli činnosti a zvláště ve studiu. Když však tento pocit potlačím a začnu pracovat a studovat, cítím se šťastná a spokojená.“* (resp. č. 181); *„Už od malička jsem chtěl být inženýr, jako můj otec. Bohužel na SŠ mi nešla matematika, a tak jsem myšlenku na studia VUT vzdal. Otec mi to dodnes vyčítá. Nyní studuji PdF UP a myslím, že jsem se znovu našel. Práce učitele mě baví, naplňuje.“* (resp. č. 302); *„Snila jsem být veterinářkou, ale jelikož mi to má alergie ke zvířatům nedovolila, šla jsem alespoň studovat přírodopis a zvířátkům pomáhám jinými způsoby.“* (resp. č. 282); *„Chtěla jsem se dostat na obor Učitelství pro 1. stupeň, nepodařilo se mi to. Nakonec se mi to na 3. pokus podařilo a jsem velmi ráda. Zpětně jsem ráda, že jsem se na obor dostala až na 3. Pokus a načerpala jsem vědomosti*



*a zkušenosti na jiné škole (...).“ (resp. č. 240); „Celé své dětství jsem se věnovala hudbě a divadlu. Tyto dvě věci mě naplňovaly a činily šťastnou. Po střední škole jsem byla rozhodnuta, že se chci stát muzikálovou zpěvačkou – na školu jsem se však nedostala. Bylo mi to moc líto, ale nevzdávala jsem se. Nastoupila jsem na obor učitelství nižšího stupně ZŠ, o kterém jsem si myslela, že pro mě bude jen přechodným. Tento obor mě ale začal velmi bavit a naplňovat, přičemž jsem zároveň dostala nabídku účinkovat v divadle, kde hraji v několika představeních. A tak dělám dvě věci, které mě velmi baví.“ (resp. č. 49); „Již v dětství jsem snila o tom být učitelkou na 1. stupni. Hráli jsme si se sourozencem na školu, no byla jsem zkrátka do toho zapálená, a proto jsem se touto cestou také vydala. Při rozhodování, kam na střední a jakou střední školu půjdu, bylo jasno (...).“ (resp. č. 23); „Už od dětství jsem snila o tom, že budu učitelkou, o tom, že půjdu v matčiny stopách (...).“ (resp. č. 33); „Bez ohledu na zlobivé děti a problémy, o které mohu nestát, je to práce, která má smysl.“ (resp. č. 344); „Můj životní cíl plním úspěšně právě teď. Chtěla bych se stát tou paní učitelkou, o níž budou děti doma vyprávět v dobrém a za níž se budou rády vracet. Zatím se mi to daří v roli táborové vedoucí. Snažím se dětem naslouchat a předávat jim různé hodnoty hravou a přátelskou formou.“ (resp. č. 215)*

### **Kategorie životní optimismus:**

*„Momentálně mám pocit, že mám opravdu vše, co jsem si kdy přála a snad se nemohu mít lépe.“ (resp. č. 11); „Když jsem byla malá, rodiče mi vždy říkali, že nejdůležitější v životě je být šťastná, a tak jsem vždy přišla na to, v průběhu dospívání, že mají pravdu. Snažím se dělat věci, které mne baví a zároveň naplňují a to, že to může být moje budoucí povolání, beru jako bonus (...).“ (resp. č. 227); „Po otázkách, které jsem nyní zodpovídala, můžu říci, že život, který žiji, žiji ráda. Dělán to, o co stojím (...).“ (resp. č. 134); „(...) Pokládám se za rozvážného člověka a žádné ze svých rozhodnutí bych neměnila. Jsem šťastným člověkem se sebedůvěrou, vyrovnaností i touhami po poznání.“ (resp. č. 111); „Ano, byly časy, kdy jsem jakoby stagnoval a nehnul se z místa. Jenže právě proto a vlastně i díky tomu jsem tam, kde jsem. A dělám věci, co mě naplňují. Nikdy jsem nebyl kdovíjak rychlý, mám své tempo, ale i tak se mi zatím daří splnit vše, co jsem*

*si vytyčil za svůj cíl či sen. Mou rychlost si často omlouvám svým zdravotním stavem – DMO spastická disfázie a i když to bude znít paradoxně, jsem šťastnej za to, že jsem "jinej", protože ostatním mohu ukázat jiný úhel pohledu ať na svět či na život.“ (resp. č. 74)*

### **Kategorie empatický vztah k lidem:**

*„Již odmala jsem chtěla pracovat s dětmi, věděla jsem, že mě práce s nimi bude bavit (...).“ (resp. č. 44); „Mým životním cílem je mít zdravou a šťastnou rodinu. To se mi zatím zcela nepodařilo, ale myslím, že první krok k mému cíli – najít si milujícího partnera, se kterým bych si dokázala představit, že by mohl naplnit můj životní cíl, jsem splnila (...).“ (resp. č. 131); „(...) Porozumět ostatním a vždy, pokud je to možné, vyjít jim vstříc (...).“ (resp. č. 114); „V životě jsem chtěla pomáhat lidem – což se mi splnilo (...).“ (resp. č. 141); „Vždy jsem se snažila být užitečná a vést život, který bude něco dávat nejenom mně, ale to, co dělám, bude prospěšné také pro lidi okolo mě. Samozřejmě ne vždy se mi to úplně daří, ale pokud ano, naplňuje mne to štěstím a vnitřní radostí. Pokud jsou, díky tomu, co dělám, šťastní a spokojení ostatní lidé, pak je pro mne snadné upozadovat své potřeby.“ (resp. č. 205); „Zjistila jsem, že dlouhá léta jsem tvrdě šla za vzděláním a uplatněním na úkor partnerské lásky – nebo alespoň myšlenky na ni. Nyní jsem již vdaná a během vysokoškolských let jsem si uvědomila, že můj životní partner je na 1. místě a velice důležitý je pro mě blízký vztah k druhému člověku než jen „škola“ a titul. Tyto hodnoty jsem navzájem obrátila a nyní vím, že i školu je možné úspěšně ukončit s podporou partnera a s vědomím, že na „ni a ten stres“ nejsem nikdy sama! Myslím si, že bych bez něj školu dodělala, ale nikdy svou práci nedělala tak kvalitně jako nyní v jeho blízkosti.“ (resp. č. 197); „Být učitelkou nikdy nebyl můj sen, celý život žiji pro přítomnost a nikdy jsem si nebyla úplně jistá, čím chci být. Pravdou ale je, že v posledních letech mě uspokojuje představa „být k něčemu na světě užitečná“ – učit. Vždy pro mě ale bude na 1. místě starat se o to, aby moje rodina a blízcí byli zdraví a šťastní.“ (resp. č. 99)*

### **Kategorie schopnost překonávat překážky:**

*„Snažím se dosáhnout svého cíle, není nic, co by mi zásadním způsobem bránilo, pouze prací sám na sobě jej mohu dosáhnout, ale je to běh na dlouhou trať, samozřejmě se občas setkám s nezdarem či překážkou, ale myslím, že ani není možné, aby se vyskytla tak závažná, že by nešla překonat. Stále se tedy snažím na sobě pracovat, překážky překonávat a blížit se svému cíli. Věřím, že to dokáži.“* (resp. č. 169); *„Navštěvovala jsem nultý ročník kurzu práv v Brně. Chtěla jsem se dostat na práva na MU. Kurz jsem navštěvovala, učila se, i přesto to nevyšlo a na práva jsem se nedostala. Kurzu vůbec nelituji, naopak jsem hrdá, že jsem pro to něco udělala, a znalosti mi zůstaly a používám je i zde.“* (resp. č. 179); *„(...) Za další úspěch považuju to, že jsem se dostala z rozchodu s přítelem, se kterým jsem byla 6 let. Myslela jsem si, že to nezvládnou, ale nyní se cítím mnohem silněji než dřív a vlastně mi to částečně prospělo.“* (resp. č. 274)

### **Kategorie hledání:**

*„Ještě nevím, co v životě chci.“* (resp. č. 220); *„Nevím přesně, co v životě chci, nemám přesně stanovené cíle, plním menší plány, a zatím se prokousávám tím, co přijde.“* (resp. č. 211); *„Je pro mě těžké popisovat vlastní příklad, jelikož se stále poznávám a snažím se zjistit, co je mé "poslání". Ano, vím, co mě baví a co nebaví, co mi jde a nejde a jaké mám z určitých věcí pocity, ale nedokáži říct, co je můj cíl.“* (resp. č. 19); *„Myslím, si, že se cítím ztracená. Obor, který jsem chtěla studovat, bohužel studovat nemohu (ze zdravotních důvodů) a proto doufám, že najdu štěstí i jinde. Současná situace učitelské profese mě však trápí a nejsem si proto jistá, zda učit opravdu chci.“* (resp. č. 93); *„Do svého života jsem si nevložila žádné velké cíle, takže nepociťuji zklamání ani nic podobného. Spíše čekám, zda se objeví něco, co mi dá pocit naplnění a mezitím se snažím si srovnat myšlenky. Profesně jsem zatím jenom na začátku.“* (resp. č. 86); *„Již na ZŠ jsem chtěla kreslit – tvořit umění. Bylo mi řečeno, že mě to neuživí. To bylo v době, kdy jsem si měla vybrat střední školu (...).“* (resp. č. 100)

### **Kategorie realistické posouzení minulosti i současných možností respondentů:**

„Realistické cíle se mi zatím podařilo vždy dosáhnout.“ (resp. č. 163); „Chtěla jsem mít v životě maturitu a studovat historii, poté se vdát, mít děti a spokojený život a všechno dokonalé, více dokonalé než dokonalé, možná to bylo proto, že sama jsem si dokonalá ani dobrá nepřipadala. Maturitu jsem zvládla a dostala se na historii a dva ročníky odchodila, ale nezvládla jsem to a odešla. Tím došlo k narušení plánu, místo školy jsem rok pracovala, což teď hodnotím jako jednu z nejlepších věcí – člověk až později vidí, že mají špatné věci smysl. Šla jsem studovat další obor, ve kterém nejsem šťastná a plánuji, že odejdu a budu studovat dálkově a pracovat. Ráda bych měla brzo děti, ale říkám si, že zatím budu užívat i času bez nich. Takže mé sny byly dříve jiné než dnes a můj životní plán se line úplně jiným směrem, ale to je asi krása života, že je nepředvídatelný.“ (resp. č. 18); „Vždycky jsem chtěla být paní učitelka, ale odrazovalo mě studium matematiky na VŠ, akorát díky podpoře rodiny jsem to zkusila, i když se mi nyní nedaří a nejspíše budu muset z VŠ odejít, jsem ráda, že jsem touto zkušeností mohla projít, že jsem do studia dala vše a že si budu v životě říkat, že jsem to zkusila a i tohle mě někam posunulo.“ (resp. č. 40); „Chtěla jsem perfektně hrát na hudební nástroj a zpívat, třeba se tím i jednou živit. No nakonec jsem se rozhodla pro povolání učitelka, jelikož moje umění hrát a zpívat nepřevyšuje průměr, ovšem hra na nástroj se mi bude v budoucnu hodit. Tak ji považuji za relax.“ (resp. č. 54); „Dlouho jsem nevěděla, co chci. Teď vím, co chci, a dělám toho hodně, abych mnoho dosáhla. Avšak svému cíli bych nikdy neobětovala všechno, především ne zdraví a rodinu.“ (resp. č. 87); „Vše, co jsem v životě chtěla, se mi podařilo a daří. Bylo nutné do toho vložit moc sil, ale vždy si dávám cíle, kterých lze se zařatými zuby dosáhnout, ne nereálné. Jakože vše je reálné, ale pro příklad uvedu – mým snem je být učitelka, a když se budu snažit, tak toho dosáhnu. Nepřeji si být kosmonautem nebo prezidentem. Tak je to myšleno.“ (resp. č. 98); „V životě jsem chtěla dosáhnout toho, abych přišla na to, co mě doopravdy baví a čemu bych se chtěla v budoucnu věnovat. Toho jsem docílila, studuji školu, která mi dá nejenom potřebné vzdělání, ale také zkušenosti, jež jsou velmi cenné (...). Docílila jsem tedy zatím toho, že studuji, co chci, a mám brigádu v oboru. Zároveň mám dostatek volného času, který naplňuji svými zájmy (kreativní činnosti, běh, plavání) a trávením času s mou rodinou a přítelem, se kterým plánujeme budoucnost. Ačkoli

*byla jistá životní situace nešťastná, která se stala, vždy jsme společně s rodinou vše zvládli.“ (resp. č. 259)*

### **Kategorie kladení cílů směrem do budoucnosti:**

*„Vzhledem k mému věku toho zatím není moc, většina mých životních očekávání se upírá do budoucnosti. Z mých dosavadních cílů se mi však podařilo dosáhnout všech. Na druhou stranu občas pocituji jistou nenaplněnost pramenící z toho, že se všechno daří podle plánu. V mém životě nenastávají překvapení, která by ho rozproudila.“ (resp. č. 13); „Chtěla jsem studovat výtvarnou výchovu, ale raději jsem dala přednost jistotě. Pořád se kresbě věnuji a jednou bych ji chtěla vystudovat.“ (resp. č. 210); „(...) Tuto otázku bych si chtěla položit za pár let, po absolvování školy, po pár letech v zaměstnání, po založení rodiny. Mé cíle zatím čekají na to, až se vrhnu do života, osamostatním se od rodičů.“ (resp. č. 194)*

### **Kategorie víra v něco mimo mne:**

*„I když jsem se občas viděla na jiných místech, nakonec jsem přesně tam, kde být mám. Věřím totiž v Boha (jsem křesťanka) a také v jeho plán, který je dokonalý (...) zároveň plní touhu mého srdce.“ (resp. č. 46); „Věřím v život a osud. Ten má pro mě něco připraveného (...). Věci, které bych chtěla dělat proti svému přesvědčení, nevychází. Jdu cestou života této své inkarnace a užívám si to, i když trpím. Přijde mi, že život je lepší a lepší.“ (resp. č. 115); „Dřív jsem chtěla dokázat něco velkého – napsat světoznámou knihu, jet do Afriky, pomáhat vyřešit bezdomoveckou otázku. Chtěla jsem být známá, oblíbená, přijímaná a ideálně slavná. V 16 letech jsem se stala křesťankou, přijala jsem, že Bůh je stvořitel světa a že jemu náleží všechna sláva. Postupně se rozplynuly moje sobecké touhy být vidět, i když občas se stále ozývají (...).“ (resp. č. 335)*

### **Kategorie nezařazené výpovědi:**

*„Věnuji svému snu veškerý čas a doufám, že všechnen vynaložený čas se mi v jiné podobě vrátí.“ (resp. č. 89); „Chtěla jsem chodit na VŠ a udržet se tam, což se mi prozatím daří.“ (resp. č. 122); „Vždy jsem chtěl v životě něco dokázat nebo na něco přijít. Nějaký nápad, který by mě zajistil do budoucna. Nedávám do toho tolik svého času, ale snad na něco přijdu. Je to z toho důvodu, že nechci každý den chodit do práce, jako každý druhý.“ (resp. č. 157); „Vždy jsem šel za svým cílem a vždy se mi dařilo, v životě mám jen samé úspěchy, ale na co mi to je, když je nemám s kým sdílet.“ (resp. č. 287)*

### **Ad 2) Subkategorie nízká či chybějící smysluplnost (příklady pro ilustraci):**

#### **Kategorie ztráta orientace v životě:**

*„Myslím, si, že se cítím ztracená. Obor, který jsem chtěla studovat, bohužel studovat nemohu (ze zdravotních důvodů) a proto doufám, že najdu štěstí i jinde. Současná situace učitelské profese mě však trápí a nejsem si proto jistá, zda učit opravdu chci.“ (resp. č. 93); „Byla jsem vždy velmi ambiciózní, dařilo se mi a nic pro mě nebylo nemožné. Pak jsem prožila silné trauma, které mě poznamenalo fyzicky i psychicky. Nyní jsem bez vlastní identity, bez smyslu života. Mám pocit, že je pro mě problém (nepřekonatelný) i banální záležitost (...).“ (resp. č. 3); „Chtěla jsem vykonávat určitou věc, kterou jsem si při cestě k ní přestala být jistá, nebo spíše jsem ztratila zájem. Ted' ale udržuji stále tento svět, i když nemám pocit naplnění.“ (resp. č. 101)*

#### **Kategorie strach z budoucnosti:**

*„Vždy jsem měla velmi vysoké cíle a můj sen bylo stát se zubařkou. Učila jsem se dobře, ale na gymplu se mi nastavila do cesty překážka v podobě úzkostí, agorafobie. Byla jsem na IVP (individuální vzdělávací plán) jedno pololetí a další rok jen přežívala školu, hodně mi toho uteklo. VŠ jsem upřímně zvolila takovou,*

*ať mi nepřidělavá další starosti a dobře jí propluji (...).“ (resp. č. 196); „(...) je zbytečné se snažit. Spíše beru den za dnem tak, jak přijde, a snažím se to přežít.“ (resp. č. 10)*

### **Kategorie nereálné představy o životě či o sobě samém:**

*„Vždycky jsem chtěl dosáhnout velkých věcí. Nebýt jen jeden ze stáda. Být uznávaný a svým způsobem mocný. Procestovat svět a umět několik světových jazyků (...). K cestování zatím nebylo moc času, ani prostředky a hlavně správná parta lidí. Jazyk studuji jeden – angličtinu, která však zatím také za nic nestojí, učíme se samé odborné blbosti, ale ten praktický jazyk moc ne. Základy španělštiny se sice snažím zlepšit, ale nijak zvlášť nepostupuji. Ale stále se snažím a nevzdávám to. Být hercem je nereálné, při vystupování mě trápí obrovská nervozita.“ (resp. č. 73)*

### **Kategorie odcizenost:**

*„Jeden muž se nemohl ve svém životě věnovat tomu, co si vždy přál. Neustále věří, že se mu to ještě podaří. Má proti sobě ovšem velmi silného protivníka, kterému musí čelit. Protivník je celoživotní a nedá se ho zbavit. Dá se ovšem smířit s tím, že protivník existuje a snažit se s ním žít v symbióze, která není příjemná, ovšem k přežití nutná. Muž stále žije s vírou, že protivník v budoucnosti aspoň pobaví a symbióza obou soupeřů bude o něco šťastnější, než je nyní.“ (resp. č. 77); „Chtěl jsem lidem v mém okolí dělat radost svojí přítomností, avšak jejich radost byla založena právě na tom, když jsem nebyl v jejich okolí.“ (resp. č. 79)*

### **Nezařazená kategorie:**

Tato vyplynula z životní cesty respondentky, která se týkala přílišné protektivnosti rodičů, která studentku omezuje v jejím seberozvoji.

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Doktorský studijní program Pedagogika

**„Prožívání životní naplněnosti a existenciálního zakotvení v kontextu vybraných  
osobnostních rysů u budoucích učitelů“**

Autoreferát k disertační práci

*Mgr. Miroslava Jirásková*

Olomouc, září 2019



Disertační práce byla vypracována v prezenční formě doktorského studijního programu Pedagogika realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Mgr. Miroslava Jirásková

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra psychologie a patopsychologie

Žižkovo náměstí 5, 772 00 Olomouc

Tel: 603 446 108

Email: miroslavajiraskova@seznam.cz

**Školitel:**

Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Katedra pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty Ostravské Univerzity v Ostravě

Je zároveň externí školitelkou v doktorském studijním programu na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Tel: 604 382 970

Email: alena.petrova@upol.cz

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně a uvedla všechny použité literární a jiné zdroje.

18. 9. 2019

.....

Mgr. Miroslava Jirásková

## Úvod

Výzkumná studie realizovaná v rámci disertační práce se zabývá prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení u souboru studentů denního studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a vybranými osobnostními faktory, které toto jejich prožívání mohou ovlivňovat. Na téma subjektivního prožívání smyslu života jsme se zaměřili proto, že tento prožitek u každého člověka úzce souvisí se zvládnutím každodenní reality, s prožívanou kvalitou života, včetně duševního zdraví jedince. V tomto kontextu se pak téma promítá do profese budoucího učitele obzvláště výrazně.

Termín „životní naplněnost“ rozpracovala Franklova žačka, německá psycholožka Lukasová (Lukasová, Balcar, 1992). U Franklem formulovaného konceptu smyslu života zvýraznila, že jde o prožitek různé intenzity od nalezení smyslu prostřednictvím uskutečňování hodnot, který vede k prožitku životní naplněnosti, přes hledání smyslu díky motivu vůle ke smyslu až po pochyby či jeho absenci, což vede k prožitku existenciální frustrace. Existenciální frustrace sama o sobě není nemocí. Je to spíše varovné znamení, stav nouze, který na člověka naléhá, aby svůj život vedl smysluplněji a zaměřil se v něm spíše na „být“ než na „mít“. Pokud není existenciální frustrace jako varovný příznak rozpoznána a dlouhodobě přetrvává nebo dokonce vzrůstá, pak vede k onemocnění „noogenní neurózou“ či „depresí“ (Lukasová, Balcar, 1992).

Dotazník diagnostikující aktuální míru prožívané smysluplnosti s názvem Logo-test vytvořila Lukasová pro osoby od 16 let věku výše (Lukasová, Balcar, 1992). Prožívaná smysluplnost není podle ní příliš závislá na vnějších podmínkách, může být přítomna i za svízelných životních okolností, neovlivňuje ji zásadně prožívání úspěchu jedince, spíše jeho schopnost nalezení a naplnění smyslu, schopnost otevřít se možnostem, které život nabízí, uskutečnit je a mít radost ze života.

V předkládané podobě dává tedy Logo-test možnost rozpoznat přítomnost a stanovit závažnost problémů v prožívání smysluplnosti ve vlastním životě, a to v podstatě nezávisle na přítomnosti a závažnosti zdravotních či životních problémů jiného druhu. Zahrnuje reprezentativní výběr oblastí, v nichž se naplnění

či zmaření „potřeby smyslu“ projevuje. Přitom splňuje nároky požadované psychometrické soudržnosti a teoreticky předpokládané unidimenzionality i ve vztahu k věku a pohlaví (Lukasová, Balcar, 1992; Balcar 1995b).

Termín „životní naplněnost“ proto pro účely této práce budeme používat jako synonymum termínů smysluplnost života, smysl v životě, prožívaná smysluplnost.

Co se týče vybraných osobnostních faktorů (Hřebíčková, 2011), metoda, kterou jsme použili, je česká verze NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (podle NEO Five-Factor Inventory (McCrae, Costy, 1996)), zjišťuje míru individuálních odlišností jedince (v našem případě vysokoškolských studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) a poskytuje údaje o pěti obecných dimenzích jeho osobnosti – extraverzi, přívětivosti, svědomitosti, neuroticismu a otevřenosti vůči zkušenosti.

Tyto osobnostní charakteristiky považuje současná psychologie osobnosti za podstatné pro celkový styl prožívání a chování jedince (Hřebíčková, 2011; Smékal, 2002, 2004; Nakonečný, 1997).

Výše zmíněný a blíže popsáný osobnostní inventář patří mezi jeden z nejpoužívanějších výzkumných nástrojů, obsahuje celkem 60 položek, 12 pro každou škálu.

Český manuál NEO pětifaktorového osobnostního inventáře se od amerického i německého inventáře liší tím, že obsahuje poměrně obsáhlou teoretickou část, která uvádí do problematiky i čtenáře setkávajícího se s daným tématem poprvé. V empirické části zmíněného inventáře jsou uvedeny výsledky několika výzkumů realizovaných na více než 2000 českých respondentů, které dokládají, že tuto metodu původně vytvořenou ve Spojených státech lze úspěšně použít i v České republice (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Naším záměrem bylo využití možnosti srovnání výsledků Logo-testu vysokoškolských studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci s normou, hledání vztahu s výše jmenovanými pěti vybranými osobnostními rysy a sledování existence významných vazeb mezi jednotlivými proměnnými.

Obě dvě výše zmíněné diagnostické metody přikládáme k disertační práci, ovšem bez návodu na vyhodnocení, jelikož jde o psychologické diagnostické pomůcky, které jsou zákonem chráněné proti neodbornému použití či zneužití (může s nimi pracovat jen odborný psycholog za dodržení všech etických zásad), a proto nemohou být veřejnosti volně dostupné.

Naši respondenti, budoucí učitelé (ve věku 19–27 let) se nacházejí z hlediska vývojové psychologie v období, které jim přináší nejen změny v jejich sebeprožívání, ale také ve vztahu k okolí (např. získání statusu vysokoškolského studenta, nový okruh preferovaného studijního zájmu, získání nových přátel, adaptace na nové bydliště v místě studia apod.). Specifika respondentů našeho výzkumu, mladých dospělých lidí, souvisejí především s jejich budováním identity a existenciálního zakotvení v tomto dynamickém životním období.

Naší snahou bylo zjistit, zda tito vysokoškolští studenti pedagogických oborů mají reálné předpoklady zvládat svou novou životní situaci na vysokoškolském studiu, do jaké míry vnímají svůj život jako naplněný a existenciálně zakotvený, zda takto prokazují schopnost adaptace na konkrétní životní podmínky, stejně jako potenciál stát se dobrým učitelem a do budoucna dále pozitivně rozvíjet svou osobnost.

## **1. Cíle výzkumné části práce**

### **1. 1. Hlavní cíl**

- **Sledování míry prožívané smysluplnosti a existenciálního zakotvení u budoucích učitelů v kontextu vybraných osobnostních rysů.**

### **1. 2. Dílčí cíle**

- Zjistit, v jaké míře budoucí učitelé prožívají svůj život jako smysluplný, což lze považovat za základ integrity jejich osobnosti.

- Zjistit konkrétní míru vazby (spojitosti) mezi zvolenými sledovanými rysy osobnosti a úrovní prožitku smysluplnosti.

- Zjistit, zda se v míře prožívané smysluplnosti vlastní existence projeví vliv pohlaví a věku respondentů.

- Prostřednictvím kvalitativního rozboru dat uváděných v osobních příbězích zkoumaných osob vyvodit specifické vlivy a postoje v kontextu životní reality respondentů.

## 2. Teoretická východiska a design výzkumu

### 2.1. Teoretická východiska

Vysokoškolští studenti představují specifickou skupinu populace, která se připravuje na své budoucí povolání. Podle Vágnerové (2005) je pro toto vývojové období charakteristické hledání, nacházení a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout svou proměnu, dosáhnout nějakého sociálního postavení, a vytvořit si zralejší formu vlastní identity.

Tato náhlá a výrazná otevřenost vůči existenciálním záležitostem, bývá nazývaná též fenomén existenciálního probuzení (Halama, 2000). Potvrzují ji jak teoretické úvahy, tak empirické údaje (Frankl, 1996; Fry, 1998).

Podle Blatného (2010) je často provázena prožíváním existenciální úzkosti a nejistoty. Odpovědí na tuto otevřenost vůči existenciálnímu tématu je právě zvýšená úroveň hledání smyslu života, která je přirozenou náplastí na existenciální otázky. Pokud vysokoškolský student není dostatečně existenciálně zakotvený, může lehce podlehnout pseudosmyslům, egoistické orientaci nebo prožívat stavy nejistoty, odcizenosti či vnitřní samoty, jindy podléhá nadměrně pragmatismu, nudě a lhostejnosti.

Menclová, Baštová (2005) uvádějí, že 70 % studentů přichází na vysokou školu těsně po maturitě. Dle těchto autorek jsou dominantními motivy ke studiu na vysoké škole touha získat možnost dobré profesionální kariéry a dobře placeného zaměstnání, lepší pracovní uplatnění.

Jak uvádí ve své disertační práci Josífková (2013), studium na vysoké škole přináší s sebou na studenta nové požadavky z hlediska socializace. V tomto období jde zejména o adaptaci na nové podmínky vysokoškolského studia, s čímž je spojeno mnoho pro mladého člověka významných změn. Na vysoké škole se setkávají s novými vztahy přátelskými i partnerskými. Na studenty na vysoké škole jsou kladeny jiné požadavky spojené s přípravou na studium, zkoušením a hodnocením než tomu bylo na škole střední. Z předchozího vyplývá, že podmínky vysoké školy jsou nastaveny na člověka, který je rozvinutý a zralý –

dokáže mít zodpovědnost za své aktivity, dokáže sám kontrolovat své povinnosti, jistým způsobem se oprostil od rodičovské autority.

Podle Josífkové (2013) se u vysokoškoláka očekává, že již zná své životní cíle a priority i způsoby, jak jich dosáhnout. Občas se málo dbá na to, že tento mladý člověk má ještě málo zkušeností, málo se mohl poučit ze svých chyb. Paradoxně s těmito požadavky na zralost jeho osobnosti je problémem studentova zpravidla přetrvávající ekonomická závislost na okolí, čímž se posouvá jeho sociální zralost na vyšší věk. Tyto a ještě další okolnosti kladou na studenta v průběhu vysokoškolského studia značnou psychickou zátěž.

Výše uvedená problematika týkající se specifické skupiny vysokoškolské populace studující pedagogický obor na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci představuje základní myšlenkový rámec předložené práce.

## **2. 2. Design výzkumu**

V souladu s výzkumným projektem, jeho cílem a formulací předpokládaných vztahů proběhla volba využití dvou osvědčených standardizovaných psychologických metod.

Šetření má základ ve sběru dat prostřednictvím dotazníku Logo-test (Lukasová, Balcar, 1992) a Neo pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková, Urbánek, 2001). Na základě získaného celkového skóre v Logo-testu sledujeme vazbu takto zjištěné míry smysluplnosti s pěti osobnostními rysy. Charakteristika jednotlivých osobnostních rysů je blíže popsána v kapitole 1.1.1. disertační práce

Získaná data převážně kvantitativního charakteru jsou nejprve zpracovávána statisticky (kap. 5.1.), následně je doplňujeme pro hlubší pochopení složitého jevu, kterým smysl života bezesporu je, konkrétnějšími údaji respondentů, jež jsou součástí III. části Logo-testu.

Získaný skór a informace z III. části Logo-testu využíváme k podrobnější analýze subjektivního prožívání smysluplnosti života. Kvalitativní data mají pro nás doplňující a obohacující charakter.



Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o psychologické diagnostické metody, je důležité na tomto místě zmínit, že proběhl podrobný zácvik v administraci metod a také jejich vyhodnocování probíhalo pod vedením školitelky (která je odbornou psycholožkou).

Cílem této metody je objasnit, jak lidé v určitém prostředí a situaci dochází k pochopení toho, co se děje, proč jednají jistým způsobem a jak organizují své aktivity a interakce (Hendl, 2005).

Statistické zpracování bylo provedeno pomocí programu STATISTICA (StatSoft, Inc. (2013), STATISTICA (data analysis software system), version 12. [www.statsoft.com](http://www.statsoft.com)). Pro posouzení normality bylo využito Shapiro-Wilkova testu. Protože ne vždy bylo normální rozložení potvrzené, k dalším výpočtům byly použité jak parametrické, tak neparametrické metody (výsledky byly analogické), do práce jsou zařazené názornější parametrické metody. Pro charakteristiky veličin jsou použity základní popisné charakteristiky, případně četnosti (absolutní i relativní), pro posouzení významnosti rozdílů je využíváný dvouvýběrový t test (analogicky byl použitý Mann-Whitneyův Utest), pro vzájemné závislosti byly použity Pearsonovy korelační koeficienty. Hladina významnosti byla zvolena  $p = 0,05$ .

### 3. Výzkumné otázky a hypotézy

V souvislosti s uvedenými záměry a cíli vlastního zkoumání jsme si stanovili následující výzkumné otázky a předpoklady.

#### 3. 1. Výzkumné otázky

- 1) V jaké míře nalézají budoucí učitelé smysl ve svém životě?
- 2) Jaký je vztah mezi mírou prožívané smysluplnosti vysokoškolských studentů a vybranými osobnostními rysy (extraverze; přívětivost, svědomitost, neuroticismus; otevřenost vůči zkušenosti)?
- 3) Liší se míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů v závislosti na jejich pohlaví a věku?
- 4) Jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní míry naplnění smyslu (jak lze využít hledisko obsahové analýzy volných výpovědí)?
- 5) Jaké kategorie prožitků se objeví v rámci analýzy volných výpovědí o vlastním životě?

V návaznosti s uvedenými cíli a výzkumnými otázkami jsme si formulovali pro většinu z nich následující výzkumné hypotézy. Dvě poslední otázky byly podrobeny kvalitativnímu postupu.

#### 3. 2. Výzkumné hypotézy

**H1** U budoucích učitelů sledovaného souboru převažují kategorie vynikajícího nebo dobrého naplnění smyslu a existenciálního zakotvení nad chudým nebo chybějícím naplněním smyslu.

**H2** U sledované skupiny studentů existuje vazba osobnostního rysu extraverze-introverze a míry jimi prožívané smysluplnosti vlastního života, a to ve prospěch extravertů.

**H3** Existuje vztah mezi mírou povahového rysu neuroticismus u našich respondentů a mírou jimi prožívané smysluplnosti vlastního života.

Předpokládáme, že čím nižší je u probandů zastoupena smysluplnost v životě, tím více se v jejich temperamentových charakteristikách objevuje neuroticismus.

**H4** Hodnoty osobnostního rysu přívětivosti vykazují souvislost s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolského studenta, konkrétně s rostoucí přívětivostí se zvyšuje i úroveň prožívané smysluplnosti.

**H5** Existuje vztah mezi mírou povahového rysu svědomitosti u vysokoškolských studentů a mírou jejich prožívané smysluplnosti vlastního života. Předpokládáme, že čím vyšší svědomitost respondenta, tím také roste jeho míra prožívané smysluplnosti.

**H6** Hodnoty osobnostního rysu otevřenosti vůči zkušenosti souvisí s úrovní prožívané smysluplnosti vysokoškolského studenta. Předpokládáme, že čím vyšší smysluplnost, tím větší otevřenost respondenta.

**H7** Míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší smysluplnosti u žen než u mužů.

**H8** Míra prožívané smysluplnosti u budoucích učitelů se liší v závislosti na věku. Předpokládáme rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími vysokoškolskými studenty ve prospěch starších, kteří z hlediska ontogenetické psychologie osobnostně dozrávají.

#### 4. Výsledky

Výzkumu se zúčastnili studenti učitelských oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci denního prezenčního studia. Z hlediska věku se jednalo o jedince v období mladší dospělosti ve věkové kategorii v rozpětí mezi 19. - 27. rokem.

Tabulka č. 1 přehledně dokumentuje základní údaje o sledovaném souboru.

Tab. č. 1 Četnosti výzkumného souboru

<b>ČETNOST Z HLEDISKA POHLAVÍ</b>				
<b>ČETNOST</b>	<b>KVANT. VÝZKUM</b>		<b>KVALIT. VÝZKUM</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>CELKEM</b>	346	100	282	100
<b>MUŽI</b>	52	15	37	14,9
<b>ŽENY</b>	294	85	245	85,1
<b>ČETNOST Z HLEDISKA VĚKU</b>				
<b>ROKY</b>	<b>KVANT. VÝZKUM</b>		<b>KVALIT. VÝZKUM</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>

<b>19</b>	31	9,0	25	8,9
<b>20</b>	41	11,8	32	11,3
<b>21</b>	80	23,1	66	23,4
<b>22</b>	52	15,1	44	15,6
<b>23</b>	64	18,5	53	18,8
<b>24</b>	47	13,6	37	13,1
<b>25</b>	24	6,9	20	7,1
<b>26</b>	5	1,4	4	1,4
<b>27</b>	2	0,6	1	0,4

*Celkový počet sledovaných studentů byl 346 (294 žen, 52 mužů). Podíl žen na výzkumném souboru činil téměř 85 % a mužů 15 %, což je u studentů pedagogických oborů obvyklé. Do doplňujícího kvalitativního zpracování získaných dat byla zařazena ta část souboru, která se vyjádřila ke svému dosavadnímu životu osobním příběhem (celkem 282 studentů).*

V souvislosti s uvedenými záměry a cíli vlastního zkoumání jsme si stanovili celkem *pět výzkumných otázek*, z nich následně vycházela formulace celkem *osmi pracovních hypotéz*, z nichž se, až na hypotézu č. 8. (u které nebyl nalezen signifikantní vztah mezi mírou závislosti prožívané smysluplnosti respondentů a věku), ukázaly všechny jako platné.

Konkrétní výzkumné otázky, jak již bylo zmíněno, se týkaly toho, v jaké míře nalézají budoucí učitelé smysl ve svém životě; jaký je vztah mezi mírou prožívané smysluplností vysokoškolských studentů a mezi vybranými osobnostními rysy; jestli existuje souvislost míry prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů s jejich pohlavím a věkem; jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní

míry naplnění smyslu (jak lze využít hledisko kvalitativní obsahové analýzy volných výpovědí); a jaké kategorie prožitků se objeví v rámci analýzy volných výpovědí o vlastním životě.

*Výsledky šetření prokázaly dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u většiny našich respondentů (95,6 % respondentů). Prožívaná smysluplnost u budoucích učitelů je vysoká nejen u celého souboru, ale i v jeho podskupinách podle pohlaví. Vysokoškolští studenti muži, kteří vykazují svůj život jako dostatečně smysluplný, jsou zastoupeni 90,4 % a vysokoškolských studentek žen je v této úrovni celkem 96,6 %.*

*Z výsledků našeho šetření vyplynulo, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, ohrožující další rozvoj osobnosti či ji postrádají vůbec. Tito lidé jsou existenciálně nezakotvení, jsou na hranici či trpí existenciální frustrací, v jednom případě pravděpodobně se již dokonce projevuje „noogenní neuróza“. U této menší skupinky osob takové prožívání s vysokou pravděpodobností mocně ohrožuje jejich integritu a zralost osobnosti a lze předpokládat, že už nyní mají problém úspěšně zvládat životní realitu, že by nutně potřebovaly oporu či pomoc zvenčí.*

Statistickým zpracováním byla zjištěná míra prožívané smysluplnosti života korelována s vybranými osobnostními proměnnými. *Výsledky našeho výzkumu dokládají, že se u celého vzorku probandů (N = 346) prokázala významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a osobnostních rysů extraverte, přívětivost, otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost.*

Osobnostní rys extraverte zahrnuje nejen vyšší kvantitu a intenzitu interpersonálních vztahů, ale i pozitivní emocionalitu a tendenci vyhledávat vzrušení (Šolcová, Kebza, 1999).

Dimenze přívětivost charakterizuje Šolcová a Kebza (1999) jako příjemnost či soulad zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, ale též empatii. Hlavním rysem pro jedince dosahující vysokého skóru je altruismus.

Osobnostní rys otevřenost vůči zkušenosti se vztahuje podle autorů NEO k otevření se jedince vůči novým zkušenostem, prožitkům, dojmům a tito lidé jsou vnímavější k prožitkům jak pozitivních, tak i negativních emocí (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

Podstata dimenze svědomitosti je v cílevědomosti, ctižádosti, pilnosti, vytrvalosti, systematickosti. Jedná se o lidi disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Tyto sociálně žádoucí charakteristiky mají přímý vztah ke studijním a pracovním výkonům (Hřebíčková, Urbánek, 2001).

*Uvedené výsledky také prokázaly vztah míry prožívané smysluplnosti respondenta a neuroticismu.* Neuropsychická stabilita jedince je základem pro jeho úspěšnou adaptaci na životní podmínky, tvoří součást jeho psychické odolnosti (Paulík, 2010).

Čím byla u budoucích učitelů našeho souboru silnější osobnostní proměnná neuroticismus, tím více klesala míra jejich prožitku životní naplněnosti. Lidé, kteří dosahují vysokého skóre neuroticismu, jsou psychicky nestabilní a jejich psychická vyrovnanost je snadno narušitelná. Vzhledem k převažující biologické determinaci tohoto temperamentového rysu člověka se dá vyvodit, že vyšší míra neuroticismu způsobující psychickou labilitu a nižší odolnost vůči zátěži může vyústit v méně pozitivní přístup k životní realitě.

Statisticky významný rozdíl byl prokázán také ve smysluplnosti mezi muži a ženami našeho souboru, v průměru vykazují ženy větší smysluplnost než muži. Byla testována také míra závislosti prožívané smysluplnosti a věku, signifikantní vztah zde nebyl nalezen.

Hlavní výzkumné výsledky, převážně kvantitativního charakteru jsme se snažili doplnit i o kvalitativní část. Hlavní motivací výše uvedeného kvalitativního přístupu k výsledkům zkoumání byla snaha o bližší zjištění, jaké konkrétní okolnosti v životě respondentů zasahují do jejich prožívání smyslu vlastního života.

Konkrétní výzkumné otázky se týkaly toho, jaké postoje zaujímají budoucí učitelé v kontextu subjektivní míry naplnění smyslu (jak lze využít hledisko obsahové analýzy volných výpovědí), a dále jaké kategorie prožitků se objeví v rámci analýzy volných výpovědí ve vlastním životě.

V třetí části námi použitého Logo-testu se nám nabízela právě tato možnost, a to analyzovat krátké osobní výpovědi respondentů. *Do doplňujícího kvalitativního zpracování získaných dat byla zařazena ta část souboru, která se vyjádřila ke svému dosavadnímu životu osobním příběhem (celkem 282 studentů).*

V kvalitativní části tohoto výzkumu, v části zaměřující se na zjištění smysluplných postojů respondentů k jimi uváděnému úspěchu (64,9 % z 282 respondentů), je možné ve slovních komentářích a volných výpovědích studentů nalézt probandův prospěšný cíl, smysl jeho snah, ohledy na potřeby jiných či lidského společenství při zacházení s příznivými životními okolnostmi, možnosti učinit ze svého úspěchu či štěstí něco dále prospěšného: např. ochota a snaha užít svůj úspěch ku prospěchu a ku pomoci druhým, „osudem“ méně obdařeným lidem.

Jako smysluplný postoj k vlastnímu strádání (identifikován u 37,2 % z 282 respondentů) jsme chápali statečné snášení nezměnitelného („osudového“) utrpení nebo těžkostí, snahu něco pozitivně změnit, co se změnit dá, „překonat sebe sama“. Podmínkou smysluplného postoje k vlastnímu strádání je tedy reálný náhled na to, co nelze změnit a úsilí o zlepšení toho, co změnit lze (např. nepřijetí na VŠ, rozchody ve vztazích, nemoc, smrt blízkého apod.). Není považováno za smysluplné snášení zbytečného utrpení (to je spíše sebetřznitelské, než smysluplné).

V rámci analýzy volných výpovědí ve vlastním životě respondentů jsme provedli také kategorizaci textu. Tuto část kvalitativní analýzy jsme založili na postupech analogických otevřenému axiálnímu kódování v zakotvené teorii (Strauss, Corbin, 1999). Ke kategorizaci textu výpovědí jsme tedy přistoupili ve fázi, kdy jsme již měli k dispozici výsledky předešlé analýzy postojů k prožitému úspěchu či strádání respondentů (N = 282).



Díky této analýze jsme na počátku práce rozdělili analyzovaný soubor respondentů do dvou podskupin, které vznikly na základě analýzy celkového skóre Logo-testu (n = 282):

- vynikající, dobré či průměrné naplnění smyslu (Q1 + Q2 + Q3)
- nízké či chybějící naplnění smyslu (Q4).

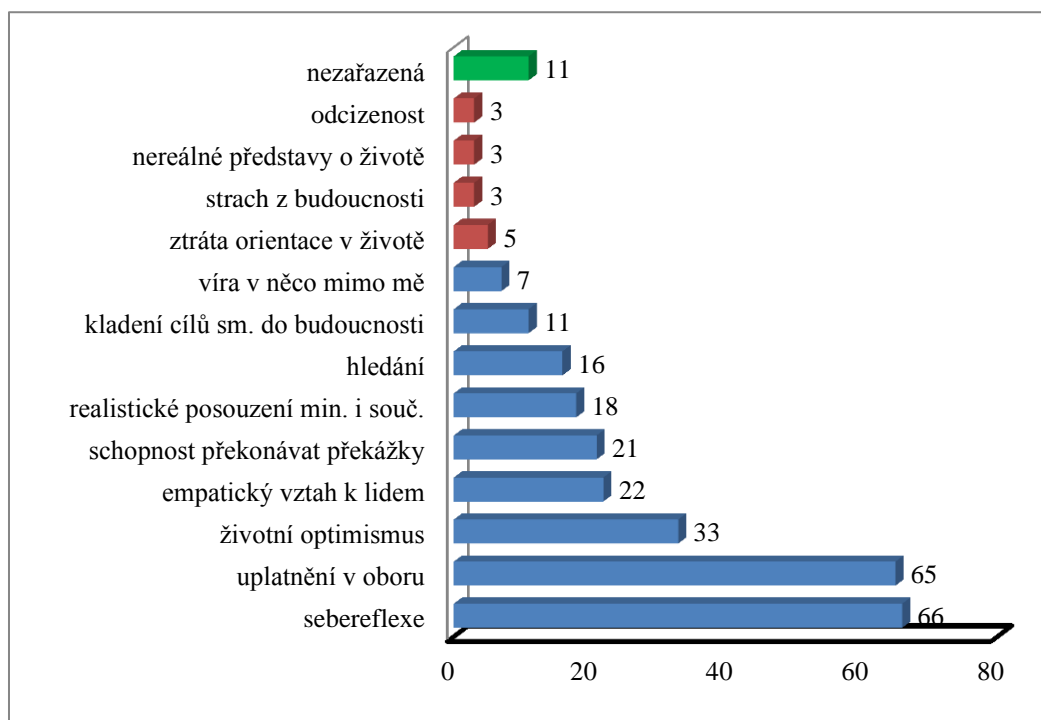
U těchto dvou podskupin vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, jsme vyvodili pomocí kódování u skupiny „vynikajícího, dobrého či průměrného naplnění smyslu“ z jejich popsání „životního příběhu“ **10 kategorií** (v následujícím grafu zaznačeny modře, nezařazená kategorie zeleně), saturujících tuto úroveň prožívání smyslu vlastního života.

U druhé skupiny „nízké či chybějící úrovně prožívané smysluplnosti“ jsme vytvořili z „životního příběhu“ (v dotazníku nazvaného případ) respondenta **5 kategorií** (v následujícím grafu zaznačeny červeně, nezařazená kategorie zeleně).

Data byla tříděna kvalitativně, formou otevřeného kódování, identifikací významových jednotek a subkategorií.

Některé konkrétní příklady výpovědí respondentů uvádíme pro ilustraci v disertační práci v příloze č. 2.

Graf č. 1 Četnosti kategorií Logo-testu (N = 282)



Jak je z grafu patrné, námi sledovaní vysokoškolští studenti kladou největší důraz na sebereflexi, možnost uplatnění v oboru a životní optimismus.

Studenti se často vyjadřovali velmi autenticky a otevřeně; zřejmě i díky tomu, že vyplnění dotazníku bylo anonymní.

Při hledání obecných charakteristik lidského prožívání musíme zdůraznit, že se získané výsledky z kvalitativní analýzy volných výpovědí z III. části Logo-testu nedají zobecňovat a že získané informace mohou být individuálně značně rozdílné.

## 5. Závěr

V předložené práci jsme se zabývali prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení a jeho působením na každodenní životní realitu jedince u souboru 346 vysokoškolských studentů Pedagogické Fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V návaznosti na teoretická východiska a dostupné poznatky výzkumných studií z této oblasti bylo realizováno vlastní zkoumání zaměřené na osobnost budoucího učitele, jeho míru a kvalitu prožitku životní naplněnosti v kontextu vybraných osobnostních rysů. Životní naplněnost vlastního života vnímá každý člověk zcela jedinečně. Jde o prožitek velmi podstatný vzhledem ke kvalitě života jedince, k jeho duševnímu zdraví i pracovnímu výkonu.

Hlavní motivací výše uvedeného zkoumání byla snaha o zjištění, zda je míra prožívané životní naplněnosti a existenciálního zakotvení sledované skupiny studentů učitelských oborů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci dostatečným zdrojem integrity jejich osobnosti, případně zda je ve vztahu s vybranými osobnostními rysy.

K dílčím snahám patřilo pak sledování vlivu pohlaví a věku výzkumného souboru studentů, a také kategorizace jejich prožívání úspěchu a strádání na své dosavadní životní cestě. Zajímalo nás také, které konkrétní okolnosti a události v životě studentů působily ve směru zvýšení či snížení úrovně prožívané smysluplnosti vlastní existence. Získané poznatky jsme zpracovávali a vyhodnocovali kvantitativní i kvalitativní cestou.

Intelektuální vědění má svá hodnotící „školní“ kritéria, podle našeho názoru však kvalita „lidství“ v tématu životní naplněnosti a existenciálního zakotvení budoucích učitelů hraje dominantní úlohu. Proto jsme se rozhodli obohatit výzkumné šetření analýzou volných výpovědí respondentů v kvalitativní části našeho výzkumu. Šlo o jedinečnou možnost hlubšího průniku do psychiky vysokoškolského studenta, která oživuje dané téma otevřenými a autentickými výpověďmi vysokoškolských studentů a zasazuje ho do kontextu tématu smyslu v jeho životě.

Ve výsledkové části předkládáme statisticky zpracované a dále vyhodnocené výsledky našeho výzkumu v kvantitativní i kvalitativní podobě. Vzhledem k velkému množství získaných a vyhodnocených dat v této části jsou uváděny ty nejzásadnější výsledky, které mají vztah k uvedeným cílům práce. Prezentace výsledků je systematicky koncipována nejprve jako kvantitativní výzkumná část a poté následuje shrnutí kvalitativní části výzkumu.

Výsledky šetření u skupiny 346 budoucích učitelů lze hodnotit velmi pozitivně, prokazují dostatečně smysluplný a existenciálně zakotvený život u 95,6 % respondentů. Lze tedy předpokládat, že tito mladí lidé dospívají k dostatečně pevné integritě osobnosti, což je pro jejich působení v budoucím zodpovědném a pro společnost nenahraditelném povolání obzvlášť důležité.

Z výsledků našeho šetření dále vyplývá, že pouze 4,4 % budoucích učitelů vykazuje úroveň, u níž je prožívaná smysluplnost sporná, či ji postrádají vůbec.

Dále byla u našeho souboru prokázána skutečnost, že míra prožívané smysluplnosti u vysokoškolských studentů se liší v závislosti na pohlaví, a to ve smyslu vyšší smysluplnosti u žen než u mužů. Vliv věku sledované skupiny statisticky významnou korelaci neprokázal.

V souladu s hlavním cílem práce byla u našeho souboru 346 studentů ověřována vazba na vybrané osobnostní rysy, které jsou současnou psychologií akcentovány. Výsledky dokládají, že se u celého vzorku probandů prokazuje významná pozitivní vazba mezi mírou prožívaného životního smyslu a osobnostních rysů extraverte, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost. Námi sledovaní budoucí učitelé projevují o to příznivější prožívání naplněnosti vlastního života, o co intenzivnější míra těchto osobnostních rysů byla u nich diagnostikována.

Také byl prokázán nenáhodný vztah mezi smysluplností respondenta a jeho projevy neuroticismu. Čím byl u budoucích učitelů subjektivní prožitek smysluplnosti vlastní existence pozitivnější, tím je u jedinců našeho souboru zjištěna nižší míra neuroticismu (a obráceně).

V části se snahou o kvalitativní přístup k získaným datům doplňujeme hlavní výzkumné výsledky konkrétními skutečnostmi uváděnými v krátkých osobních výpovědích vysokoškolských studentů (N = 282). V třetí části námi použitého Logo-testu se nám nabízela právě tato možnost, a to analyzovat uvedené příběhy a zjistit, které události jsou pro ně podstatné, jak zasahují do jejich života a aktuálního hledání smyslu vlastní existence.

Odpovědi vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, ilustrují, jak je důležitý hlubší podtext pedagogické práce, a také vědomá reflexe aktuálních témat respondenta. Kvalitativní analýzu jsme založili na postupech analogických otevřenému axiálnímu kódování v zakotvené teorii (Strauss, Corbin, 1999).

V rámci kategorizace volných výpovědí respondentů, jsme získali soubor kategorií, které jsou s velkou pravděpodobností reprezentací kvality či úrovně aktuálního prožitku životní reality. U vysokoškolských studentů, budoucích učitelů, v rámci vynikajícího, dobrého či průměrného naplnění smyslu bylo vytvořeno 10 kategorií; u těch z pásma „nízké či chybějící úrovně prožívané smysluplnosti“ bylo vytvořeno 5 kategorií. Data byla tříděna kvalitativně, formou otevřeného kódování, identifikací významových jednotek a subkategorií.

Shrneme-li zjištěná fakta, pak lze s velkou pravděpodobností předpokládat, že studenti učitelských oborů, kteří jsou součástí našeho výzkumného souboru, mají reálné předpoklady zvládat svou životní situaci, vnímají v převažující většině svůj život jako naplněný a existenciálně zakotvený.

## 6. Literatura

- 1) BALCAR, K. Standardizace dotazníku „Logo-test“ na vzorku studujících českých vysokých škol. *Československá psychologie*. 1995b, 39(5), s. 400 - 405. ISSN 1214-0732.
- 2) BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-717-8216-5.
- 3) BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- 4) BLATNÝ, M., K. MILLOVÁ, M. JELÍNEK a T. OSECKÁ. Životní smysluplnost: osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*, 2010, 54 (3), s. 225–234. ISSN 0009-062X.
- 5) ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.
- 6) FRANKL, V. E. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, Psychoterapie, 1994. ISBN 80-901-6014-X.
- 7) FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 1996. ISBN 80-85319-50-0.
- 8) FRANKL, V. E. *Teorie a terapie neuróz: úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-779-6.
- 9) FRANKL, V. E., E. S. LUKAS. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. 2. čes.vyd. Brno: Cesta, 1997. ISBN 8085139632.
- 10) FRY, P. S. *The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences*. In P. T. P. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. 1998, pp. 91-110. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- 11) GAVORA, P. Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*. 2001b, 53 (3), s. 217-236.
- 12) GLUCHMANOVÁ, M. K niektorým terminologickým otázkám učiteľskej etiky. *Pedagogická orientace*. 2007, (2), s. 11 - 25. ISSN 1211-4669.
- 13) GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788074648083.
- 14) HALAMA, P. Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. *Československá psychologie*. 2000, 44 (3), s. 216-236. ISSN 0009-062X.
- 15) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- 16) HOGENOVÁ, A. *Proč nemáme hrdiny?* In A. Hogenová (Ed.), *Hermeneutika sportu*. 1998, s. 69-72. Praha: Karolinum.
- 17) HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- 18) HŘEBÍČKOVÁ, M. a T. URBÁNEK. *NEO pětifaktorový osobnostní inventar (podle NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCrae) [NEO Five-Factor Inventory (according to NEO Five-Factor inventory of P.T. Costa a R.R. McCrae)]*. Praha, Testcentrum, 2001.
- 19) HŘEBÍČKOVÁ, M. *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3380-7.
- 20) JOSÍFKOVÁ, J. Úspěšnost a spokojenost vysokoškolského studenta a jejich souvislost s osobnostními faktory a zvládacími strategiemi. Olomouc, 2015. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta.

- 21) KATRŇÁK, T. ed al. *Na prahu dospělosti. Partnerství, sex a životní představy mladých v současné české společnosti*. Praha: Dokořán, 2010. ISBN 978-80- 7363-352-3.
- 22) KLČOVANSKÁ E., M. MASNIČÁKOVÁ, Experiencing of existential meaningfulness of Slovak university students [Prežívanie existenciálnej zmysluplnosti u slovenských vysokoškolákov]. / Eva Klčovanská, Marta Masničáková. - In: *Studia psychologica*. 1998, 40 (4), pp. 271-276.
- 23) KVINTOVÁ, J. *Vybrané osobnostní charakteristiky a strategie zvládání stresu u vysokoškolských studentů ve vztahu k intersexuálním diferencím a studijnímu zaměření [online]*. Olomouc, 2011 [cit. 2018-08-06]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/pp283p/>>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- 24) LUKASOVÁ, E. S., K. BALCAR. *Logo - test: Zkouška k měření "prožívané smysluplnosti" a "existenciální frustrace"*. Chrudim: MACH, 1992.
- 25) LUKASOVÁ, E. S. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8180-0.
- 26) MAREŠ, J. *K problematice psychologie existence*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- 27) MCCRAE, R. R., P. T. COSTA. Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 1996, 13(6), pp. 653-665. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-I)
- 28) MENCLOVÁ, L., J. BAŠTOVÁ. *Vysokoškolský student v České republice roku 2005*. 2005, Praha. Centrum pro studium vysokého školství.
- 29) NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.



- 30) NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁNÍ 2001 – Bílá kniha  
*Http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html* [online]. [cit. 2018-08-08].
- 31) PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
- 32) PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345.
- 33) PETROVÁ, A. *K problematice psychologie existence*. Olomouc: Votobia, 2005a. ISBN 80-722-0244-8.
- 34) PETROVÁ, A. *Existenciální pojetí osobnosti a subjektivní prožívání smyslu života ve vztahu k pohlaví, věku a religiozitě*. (Habilitační práce). Olomouc, Univerzita Palackého. 2005b.
- 35) PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Pedagogická komora, z. s.* [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz>
- 36) PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- 37) SÁRKÖZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*. (online). 2005 (cit. 2016-06-27). Dostupné z: <http://www.blisty.cz/art/22108.html>
- 38) SMÉKAL, V., P. MACEK, ed. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002. Psychologie (Barrister & Principal). ISBN 80-85947-83-8.
- 39) SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno, 2004. ISBN 80-865-9865-9.
- 40) SMÉKAL, V. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychickou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-069-X.

- 41) SOBKOVÁ, P., P. TAVEL. Životní smysluplnost a emocionalita, *E - psychologie*, 2010. 4 (2), s. 12 - 20. Dostupné z: <http://www.e-psycholog.eu/clanek/88>
- 42) SOKOL, J. *Člověk jako osoba: filosofická antropologie*. Třetí, rozšířené vydání. Praha: Vyšehrad, 2016b. Moderní myšlení. ISBN 978-80-7429-682-6.
- 43) SPILKOVÁ, V., J. VAŠUTOVÁ (eds.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- 44) SPILKOVÁ, V., A. TOMKOVÁ. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- 45) STRAUSS, A. L., J. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- 46) ŠOLCOVÁ, I., V. KEBZA. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 1999, 43 (1), s. 1-17.
- 47) TAVEL, P. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla. Potřeba smyslu života. Přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha/Kroměříž: Triton. 2007. ISBN 80-7254-915-4.
- 48) TAVEL, P. Aktuálnost' témy zmyslu života u dětí a mládeže a možnosti psychologické práce s ňou. *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 2009, 16(1), s. 37-42.
- 49) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha. Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- 50) VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- 51) VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

52) VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-x.

## 7. Příloha

### *Anotace:*

Téma disertační práce se zabývá prožíváním životní naplněnosti a existenciálního zakotvení vysokoškolského studenta, budoucího učitele, v kontextu vybraných osobnostních rysů, reprezentovanou v celkovém skóre Logo-testu na škále od vysoké úrovně životní smysluplnosti až po existenciální frustraci. Úroveň subjektivního prožívání smysluplnosti vlastního života, ať už je vědomě v centru pozornosti jedince nebo tvoří stálé pozadí jeho duševního života, tvoří základ integrity jeho osobnosti a duševního zdraví. Co se týče vybraných osobnostních faktorů, metoda, kterou jsme použili ke zjištění těch podle současných personologů nejpodstatnějších, je česká verze NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková, 2011) podle NEO Five-Factor Inventory (McCrae, Costy, 1996).

V první části disertační práce je zařazen stručný nástin záměrů a východisek disertační práce. Tato část zahrnuje pohled na osobnost učitele jako podstatné téma pedagogiky, které obsahuje pět podkapitol týkajících se osobnosti, vybraných osobnostních rysů budoucích učitelů, kterými se pak zabýváme podrobněji v praktické výzkumné části; kapitoly učitel, osobnost učitele a také kapitoly týkající se etických aspektů osobnosti učitele.

Další kapitola teoretické části práce se věnuje tématu smysl v životě člověka; ta obsahuje tři podkapitoly, které téma rámcově vymezují ve filosofickém, psychologickém a pedagogickém pojetí. Tyto podkapitoly obsahují také informace o současném výzkumu k danému tématu smyslu vlastního života v České republice, včetně mezinárodního přesahu.

Třetí kapitola disertace je věnována popisu specifíků psychického vývoje v období adolescence a rané dospělosti. Vysokoškolští studenti denního studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci tvořící výzkumný soubor jsou ve věku 19 až 27 let.

Druhá, praktická část disertační práce, pak obsahuje teoretická východiska a design vlastního výzkumu, vymezení cíle práce, výzkumné otázky a hypotézy.

Kapitola zabývající se metodikou zahrnuje seznámení s výzkumným souborem a použitými psychodiagnostickými metodami, další součástí jsou dokumentované výsledky vlastního zkoumání, vyjádření k platnosti hypotéz a snaha o interpretaci zjištěných skutečností v kontextu zodpovězení výzkumných otázek.

Výše uvedené výsledky nám poskytují cenné informace o vazbě vybraných osobnostních charakteristik a míře prožívané naplněnosti vlastního života našich respondentů. Práci uzavírá diskuse, závěr a souhrn, použitá literatura a příslušné přílohy.

***Klíčová slova:*** Osobnost, učitel, smysl v životě, existenciální frustrace, osobnostní rysy, vysokoškolští studenti

***Annotation:***

The topic of this dissertation is experiencing the life-fulfillment and existential anchoring of university students – teachers to-be – in context of selected personality traits, represented in total score of Logo-test on the scale from high level of life meaningfulness to existential frustration. The level of subjective experiencing of life's meaningfulness is the basis of the personality and psychological health's integration whether it is intentionally in the centre of the individual's attention or whether it stays in the background of their psychological life. Considering the selected personality factors, the method used to discover the most important ones is the Czech version of NEO Five-Factor Inventory (Hřebíčková, 2011) as originally NEO Five-Factor Inventory McCrae, Costy (1996).

In the first part the aims and grounds of this dissertation are briefly outlined. The view of the teacher's personality as the substantial topic of pedagogy with 5 subparts about personality and selected personality traits of teachers to-be, which are dealt with in more detail in the research part. Furthermore, chapters teacher, teacher's personality and chapters considering the ethical aspects of teachers' personality are stated in this first part.

Other chapter deals with the topic of the sense of a person's life; this includes 3 subchapters which loosely define the topic in the philosophical, psychological and pedagogical context. In these subchapters, information is provided about the current research of the given topic of the sense of life in the Czech Republic and the digression abroad is also included.

Third chapter of this dissertation focuses on the description of the specifics of psychological development in adolescence and early adulthood. University students of daily studies on Palacký University in Olomouc, who took part in the research, are in the age ranging from 19 to 27.

The second part of this dissertation contains theoretical grounds and the research design, aim of this dissertation, research questions and hypotheses. The chapter focused on methodology provides information about the research group and the psycho-diagnostic methods used; also the research results, commentary on the hypotheses and interpretation of the findings in context of the research questions is given.

The above-mentioned results provide valuable information about the relation between some personality characteristics and the degree of experienced life fulfillment of our respondents. The discussion, conclusion and summary, literature and appendices shape the end of this dissertation.

**Keywords:** Personality, teacher, sense of life, existential frustration, personality traits, university students